

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



**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ**  
**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΣΤΑ**  
**ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΑΛΒΕΡΤΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΚΥΡΙΑΚΗ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΑΘΑΝΑΣΟΥΛΑ- ΡΕΠΠΑ**

**ΒΟΛΟΣ 2019**

## ΔΗΛΩΣΗ

Η Αλβέρτου Βασιλική Κυριακή, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «*Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών και στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος*», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Αλβέρτου Βασιλική Κυριακή

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί έργο προσωπικής προσπάθειας και μελέτης. Για την ολοκλήρωσή της δαπανήθηκαν ώρες συγκέντρωσης, έρευνας και συλλογής πληροφοριών. Οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους όσους με στήριξαν καθ' όλη την περίοδο εκπόνησης της εργασίας μου. Επίσης, ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Αναστασία Αθανασούλα- Ρέππα, για τις πολύτιμες συμβουλές και την καθοδήγηση που μου παρείχε.

*«Επιστήμη ποιητική ευδαιμονίας».*

*(Η γνώση δημιουργεί ευδαιμονία).*

**Πλάτων, 427-347 π.Χ., Φιλόσοφος**

## **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ABSTRACT

**Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ..... 1**

### **ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ**

#### **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> : ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ**

2.1. Θεωρητικό Πλαίσιο και Ορισμοί .....	4
2.1.1. Είδη Σχολικού Κλίματος .....	6
2.1.2. Νοηματικό Περιεχόμενο της έννοιας του Σχολικού Κλίματος .....	9
2.2. Σχολικό Κλίμα και Φύλο Εκπαιδευτικών .....	13
2.3. Σχολικό Κλίμα και Επαγγελματική Εμπειρία .....	14
2.4. Σχολικό Κλίμα και Επαγγελματική Ικανοποίηση .....	14
2.5. Σχολικό Κλίμα και Σχολική Κουλτούρα .....	16
2.6. Είδη Σχολικού Κλίματος .....	18

#### **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> : ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ**

3.1. Ορισμοί Επαγγελματικής Ικανοποίησης .....	20
3.2. Θεωρητικά Μοντέλα Επαγγελματικής Ικανοποίησης .....	22
3.3. Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών .....	27

#### **Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> : ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ**

4.1. Ορισμοί και Θεωρητικά Μοντέλα Συναισθημάτων .....	31
4.2. Θετικό και Αρνητικό Συναίσθημα στην εργασία .....	34
4.3. Συναισθήματα και Σχολείο .....	36

## ΜΕΡΟΣ Β': ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

### Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> : ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

5.1. Σκοπός της Έρευνας .....	41
5.2. Ερευνητικές Υποθέσεις .....	44

### Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup> : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

6.1. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας .....	45
6.2. Ερευνητικό Εργαλείο .....	46
6.3. Κλίμακες .....	48
6.3.1. Κλίμακα σχολικού κλίματος .....	50
6.3.2. Κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης .....	50
6.3.3. Κλίμακα συναισθημάτων .....	51
6.4. Πληθυσμός και Δείγμα .....	52
6.5. Δειγματοληψία .....	52
6.6. Συλλογή Δεδομένων .....	52
6.7. Μεθοδολογία Στατιστικής Ανάλυσης .....	55

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup> : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

7.1. Περιγραφική Στατιστική Μεταβλητών .....	60
--	----

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup> : ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

8.1. Συζήτηση .....	68
8.2. Περιορισμοί της έρευνας .....	75
8.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα .....	76

<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>78</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>	<b>97</b>

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

**Τίτλος εργασίας:** Η επίδραση του σχολικού κλίματος στην επαγγελματική ικανοποίηση και στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

**Όνομα και Επίθετο:** Αλβέρτου Βασιλική Κυριακή

**Επαγγελματική θέση και e-mail:** Εκπαιδευτικός Γενικής Αγωγής (ΠΕ70) – vilyal@yahoo.com

**Επιβλέπων καθηγητής:** Α. Ρέππα

Είναι γεγονός πως ο χώρος και οι συνθήκες εργασίας επιδρούν σε μεγάλο βαθμό στα συναισθήματα, στις σκέψεις αλλά και στις ενέργειες των εργαζομένων. Αντίστοιχα, οι αντιδράσεις, οι σκέψεις, οι ενέργειες και οι πράξεις των εργαζομένων ασκούν επιρροές στο εργασιακό τους περιβάλλον. Κάτω από αυτή τη λογική οι επαγγελματικοί χώροι με το ιδιαίτερο κλίμα που επικρατεί σε αυτούς θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν και χώροι των συναισθημάτων. Ιδιαίτερα τα σχολικά περιβάλλοντα αποτελούν χώρους όπου παρατηρείται πληθώρα συναισθημάτων από και προς όλα τα εμπλεκόμενα μέλη: διεύθυνση, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, ευρύτερη σχολική κοινότητα. Έννοια που σχετίζεται με τα συναισθήματα αποτελεί η επαγγελματική ικανοποίηση. Ως έννοια περιλαμβάνει όλα εκείνα τα θετικά συναισθήματα που βιώνει κανείς που από την εργασία του. Τόσο η επαγγελματική ικανοποίηση όσο και τα συναισθήματα των εργαζομένων εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το κλίμα του οργανισμού και όταν γίνεται λόγος για σχολικές μονάδες τότε αναφερόμαστε στο σχολικό κλίμα. Το σχολικό κλίμα μπορεί να είναι ανοιχτό, θερμό ή και κλειστό, ψυχρό και σε όλες του τις διακυμάνσεις μπορεί να έχει διαφορετικά αποτελέσματα στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το επάγγελμά τους. Πληθώρα ερευνών στο εξωτερικό έχει εστιάσει στις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει την επίδραση που έχει το σχολικό κλίμα στην επαγγελματική ικανοποίηση και στα συναισθήματα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη

επιχειρεί να εμβαθύνει και να μελετήσει τον τρόπο που επιδρά το εκάστοτε σχολικό κλίμα στην επαγγελματική ικανοποίηση και στα συναισθήματα του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο η επίδραση του σχολικού κλίματος στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα πεδίο που έχει ερευνηθεί ελάχιστα. Η παρούσα έρευνα, μέσω της ποσοτικής προσέγγισης χρησιμοποιεί ως μέσο συλλογής δεδομένων το δομημένο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου (Likert). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 100 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από σχολεία του Βόλου και της Θεσσαλονίκης. Οι κλίμακες μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα είναι: α) η κλίμακα μέτρησης του σχολικού κλίματος. Το ερωτηματολόγιο βασίζεται στην ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου «The Organizational Climate Description for Elementary Schools» (OCDQ-RE) των Hoy, Tarter, and Kottkamp, (1991). β) η κλίμακα της επαγγελματικής ικανοποίησης «Job Satisfaction Scale» των Brayfield και Rothe (1951) και γ) η κλίμακα συναισθημάτων στην εργασία «Job Affect Scale» των Brief, Burke, George, Robinson & Webster (1988).

Στην έρευνα συμμετείχαν 44 άνδρες και 56 γυναίκες εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν σημαντικά στοιχεία που οδηγούν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα. Αρχικά, στην παρούσα μελέτη είναι εμφανής η στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συνεργατικότητα και την επαγγελματική στάση των εκπαιδευτικών και ικανοποίηση από την εργασία. Ταυτόχρονα, στατιστικά σημαντική είναι και η θετική συσχέτιση μεταξύ της οικειότητας και της φιλίας και της ικανοποίησης από την εργασία. Στη συνέχεια και μέσα από τον έλεγχο των αποτελεσμάτων φάνηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συνεργατικότητα και την επαγγελματική στάση και στο θετικό συναίσθημα, όπως και ανάμεσα στην οικειότητα και στη φιλία και στο θετικό συναίσθημα. Από την άλλη μεριά, ο έλεγχος των αποτελεσμάτων κατέδειξε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της συνεργατικότητας και της επαγγελματικής στάσης και του αρνητικού συναισθήματος. Στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση υπήρξε και ανάμεσα στην οικειότητα και στη φιλία και στο αρνητικό συναίσθημα. Στη συνέχεια, από την έρευνα φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της απάθειας και της απομάκρυνσης και του θετικού συναισθήματος. Τέλος, μέσα από την έρευνα εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα



στην απάθεια και την απομάκρυνση και στο θετικό συναίσθημα όπως επίσης και μεταξύ της απάθειας και της απομάκρυνσης και της ικανοποίησης από την εργασία.

Από τα παραπάνω φαίνεται πως οι πτυχές του σχολικού κλίματος όπως η συνεργατικότητα και η επαγγελματική στάση και η οικειότητα με τη φίλια επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση και στα θετικά συναισθήματα, ενώ πτυχές του σχολικού κλίματος όπως η απάθεια και η απομάκρυνση μπορούν να επιδρούν με τα αρνητικά συναισθήματα.

Η παρούσα μελέτη αποτελεί γενικότερα μια από τις πρώτες έρευνες που εξετάζουν συνδυαστικά το Σχολικό Κλίμα με την Επαγγελματική Ικανοποίηση και τα Θετικά-Αρνητικά Συναισθήματα.

Λέξεις Κλειδιά: σχολικό κλίμα, επαγγελματική ικανοποίηση, θετικό συναίσθημα, αρνητικό συναίσθημα, συνεργατικότητα- επαγγελματική στάση, οικειότητα- φίλια, απάθεια- απομάκρυνση.

## **ABSTRACT**

It is a fact that space and working conditions have a great impact on the feelings, thoughts and the actions of the workers. Correspondingly, workers' reactions, thoughts, actions and deeds exert influences on their working environment. Under this logic, professional spaces with the particular climate prevailing in them could be described as spaces of emotions. Especially school environments are places where there is a lot of emotions from and to all the involved members: management, teachers, pupils, parents, wider school community. The meaning associated with emotions is professional satisfaction. The concept includes all those positive feelings that one experiences from his work. Both professional satisfaction and employee sentiment depend to a large extent on the climate of the organization, and when it comes to school units, then we refer to the school climate. The school climate can be open, hot or even closed, cold and in all its fluctuations can have different effects in the way teachers perceive their profession. A great deal of research both abroad and in Greece has focused on the relationships that arise between the school climate and professional satisfaction.

The purpose of this research is to study the influence of the school climate on the professional satisfaction and the feelings of primary education teachers. More specifically, the work tries to deepen and study the way the school climate influences the professional satisfaction and the feelings of the individual teacher. In the Greek educational area, the influence of the school climate on the feelings of teachers is a field that has been little explored. This research, using the quantitative approach, uses the structured self-report questionnaire (Likert) as a data collection tool. The sample of the survey consisted of 100 Primary Education Teachers from schools in Volos and Thessaloniki. The measurement scales used in the survey are: a) the scale of school climate measurement. The questionnaire is based on the Greek version of Hoy, Tarter, and Kottkamp, (1991) of the "Organizational Climate Description for Elementary Schools" (OCDQ-RE). (b) "Job Satisfaction Scale" by Brayfield and Rothe (1951); and (c) Brief, Burke, George, Robinson & Webster's Work Affect Scale (1988). The survey involved 44 men and 56 female teachers. The results of the survey revealed important elements leading to concrete conclusions. Initially, in the present study the

statistically significant positive correlation between the Co-operative-Vocational and Job-Satisfaction variables is evident. At the same time, the positive correlation between Intimacy-Friendship and Job Satisfaction is statistically significant. At the same time, the positive correlation between Intimacy-Friendship and Job Satisfaction is statistically significant. Then, through the control of the results, there was a statistically significant positive correlation between the variables Collaboration-Professional Attitude and Positive Emotion, as well as among the variables Intelligence-Friendship and Positive Emotion. On the other hand, the control of the results showed a statistically significant negative correlation between the Co-operative-Vocational and Negative Emotions variables. A statistically significant negative correlation was also found between the variables Integrity-Friendship and Negative Emotion. Subsequently, the survey showed a statistically significant positive correlation between the Abuse-Elimination and Positive Emotions variables. Finally, a statistically significant negative correlation was found between the variables Abuse-Elimination and Positive Symptoms as well as among the variables Abuse-Removal and Satisfaction by Labor. From the above it seems that the aspects of the school climate such as Collaboration-Professional Attitude and Intimacy-Friendship can explain Job Satisfaction and Positive Emotions, while aspects of School Climate such as Abatement-Disappearance can explain the Negative Emotions. This study is generally one of the first surveys that combine the School Climate with Job Satisfaction and Positive-Negative Feelings.

Key words: school climate, job satisfaction, positive emotion, negative emotion, collaboration - professional attitude, intimacy - friendship, apathy – removal.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γεγονός πως στις σημερινές κοινωνίες η εργασία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη ζωή των ανθρώπων. Το κλίμα που επικρατεί στον εκάστοτε εργασιακό χώρο δύναται να επηρεάσει τον τρόπο που διάκεινται οι εργαζόμενοι προς την εργασία τους.

Επιπλέον, όταν ο χώρος εργασίας σχετίζεται με την εκπαίδευση, στη διαδικασία εμπλέκονται εκπαιδευτικοί και μαθητές. Το κλίμα που επικρατεί στους σχολικούς οργανισμούς είναι γνωστό στη βιβλιογραφία με τον όρο ‘σχολικό κλίμα’. Από τη μελέτη του προκύπτει πως το σχολικό κλίμα αποτελεί την καρδιά και την ψυχή του σχολείου (Hoy και Miskel, 2005). Όπως επισημαίνεται, το σχολικό κλίμα πρόκειται για μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή που αποτελείται από το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από ένα άλλο και επηρεάζει τη συμπεριφορά όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Μέσα από το κλίμα του εκάστοτε σχολικού οργανισμού αντικατοπτρίζονται οι νόρμες, οι στόχοι, οι αξίες, οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης και η οργανωσιακή δομή ενός σχολείου και εκφράζονται οι κοινωνικές, συναισθηματικές, ακαδημαϊκές, κοινοτικές και ηθικές εμπειρίες που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς τους από τη συμμετοχή τους στο γίνεσθαι του σχολείου τους (Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D’Alessandro, 2013). Με αυτόν τον τρόπο, κάθε σχολείο αποκτά τη δική του ταυτότητα.

Ένας τομέας στον οποίο το σχολικό κλίμα διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο είναι αυτός της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Μέσα από πληθώρα ερευνών έχει γίνει κατανοητό πως το σχολικό κλίμα διαμορφώνει τις στάσεις των εκπαιδευτικών μια από τις οποίες είναι και η επαγγελματική ικανοποίηση (Abu-Saad & Hendrix, 1995 κ.ά). Ως επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται «η ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που απορρέει από την αναγνώριση (νοσηματοδότηση) της δουλειάς κάποιου ως στοιχείο που πριμοδοτεί ή διευκολύνει την επίτευξη των εργασιακών του αξιών. (Locke, 1969, 1976). Αποτελεί μια πολυσύνθετη έννοια που ουσιαστικά αντικατοπτρίζει το αίσθημα του ατόμου για την εργασία του ή την

καριέρα του γενικότερα σε σχέση με διάφορες πτυχές της όπως είναι η εργασία η ίδια, οι συνθήκες εργασίας αλλά και άλλες περιβαλλοντικές καταστάσεις που ασκούν σε αυτή επίδραση.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, πιο συγκεκριμένα, μπορεί να αυξήσει την ποιότητα του σχολείου και να συμβάλει στην ανάπτυξη της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Saiti, 2007 : 28-32). Παράλληλα, ποικίλοι είναι και οι παράγοντες από τους οποίους μπορεί να εξαρτηθεί η επαγγελματική ικανοποίηση που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους. Κάποιοι από αυτούς είναι η ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές, η ενεργός συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με συναδέλφους, η αυτονομία και η ανεξαρτησία για δράση, η δυνατότητα εφαρμογής νέων ιδεών και οι ευκαιρίες για ατομική ανάπτυξη μέσα από την εργασία (Zemplyas & Papanastasiou, 2006 : 147- 163). Μέσα από το επάγγελμά του ένας εκπαιδευτικός ο οποίος εισπράττει επαγγελματική ικανοποίηση είναι ικανός να διαμορφώσει τις αντιλήψεις και τα πιστεύω των μαθητών του, να εμπνεύσει αξίες και να μεταλαμπαδεύσει καίριες γνώσεις. Άλλωστε, η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται άρρηκτα με την αποδοτικότητα, τη δημιουργικότητα αλλά και την ψυχική ευημερία του ίδιου του εκπαιδευτικού και του κοινωνικού του περίγυρου.

Το σχολικό κλίμα, εκτός από την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζει άμεσα και τα συναισθήματά τους. Ως θετική συναισθηματικότητα (positive affectivity) ορίζεται η τάση του ατόμου να βιώνει έντονα συναισθήματα με ευχάριστη χροιά, ενώ η αρνητική συναισθηματικότητα (negative affectivity) είναι η τάση βίωσης έντονων συναισθημάτων αρνητικής χροιάς (Cropanzano, James, & Konovsky, 1993). Σε γενικές γραμμές το άτομο που βιώνει θετικά συναισθήματα είναι περισσότερο δραστήριο, ενθουσιώδες και βρίσκεται σε εγρήγορση σε αντίθεση με εκείνον που βιώνει αρνητικά συναισθήματα και βρίσκεται σε ένταση και αρνητική φόρτιση (Watson, Clark, & Tellegen, 1988). Επιπλέον, τα συναισθήματα που βιώνονται από τους εργαζόμενους στον εργασιακό τους χώρο είναι σε θέση να επηρεάσουν τις αντιλήψεις τους για το πλαίσιο εργασίας και οργάνωσης στο οποίο κινούνται αλλά και τη συμπεριφορά τους. Μέσα από τη μελέτη ερευνών έχει βρεθεί πως η προσωπικότητα με υψηλή αρνητική συναισθηματικότητα επηρεάζει τις αντιλήψεις για το περιβάλλον εργασίας (Ferguson, Daniels, & Jones,

2006), ενώ η θετική συναισθηματικότητα συνδέεται με την ενεργή ενασχόληση του ατόμου με το αντικείμενό του, με την επίδιωξη ουσιωδών στόχων αλλά και με κοινωνικές διεργασίες, οι οποίες είναι ιδιαίτερα σημαντικές στις οργανωσιακές αλληλεπιδράσεις (Watson, Clark, & Tellegen, 1988).

Σκοπός της εργασίας είναι να μελετήσει τον τρόπο που επιδρά το σχολικό κλίμα στην επαγγελματική ικανοποίηση αλλά και στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα να εντοπίσει το κατά πόσο το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ικανοποίηση που εισπράττουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους αλλά και τα συναισθήματα- θετικά ή αρνητικά- που γεννώνται από αυτό.

## ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

#### 2.1. Θεωρητικό Πλαίσιο και Ορισμοί

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες κυρίως στην Αγγλία, στις ΗΠΑ, στην Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία που καταδεικνύουν και επισημαίνουν μερικούς από τους παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών και που αποτελούν γνώρισμα ενός αποτελεσματικού σχολείου (Brookover & Lezotte, 1979). Ένας από αυτούς τους παράγοντες είναι και το κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες.

Κάθε σχολική μονάδα απαρτίζεται από τα δικά της μοναδικά χαρακτηριστικά, το ίδιο της το κλίμα, το οποίο θα μπορούσε να οριστεί ως μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών που συντελούν στο να ξεχωρίζει το ένα σχολείο από το άλλο.

Το σχολικό κλίμα αποτελεί το οργανωμένο και ασφαλές περιβάλλον του σχολείου και περιλαμβάνει την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών, τα επίπεδα της φυσικής δραστηριότητας, την ακαδημαϊκή επίδοση, τις προσεγγίσεις αλλά και τα υλικά των οποίων γίνεται χρήση κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Johnson & Johnson, 1993).

Εκτενέστερα, το σχολικό κλίμα μπορεί να οριστεί ως μια πολυσύνθετη έννοια που εσωκλείει στοιχεία όπως οι πόροι, η υποδομή του σχολείου όπως οι κτηριακές εγκαταστάσεις (φυσικό περιβάλλον) αλλά και στοιχεία όπως είναι η οργάνωση και το στυλ ηγεσίας, σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στη διεύθυνση του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς, ο σκοπός του σχολείου, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές αλλά και η σχέση του σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και την κοινότητα (κοινωνικό περιβάλλον). Πρόκειται για μια πολυσχιδή έννοια που λαμβάνει υπόψη το άτομο (Tagiuri, 1968, Hoy & Tarter, 1997, Hoy & Miskel, 2001).

Ο όρος σχολικό κλίμα χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τους Halpin και Croft (1963), ενώ το όργανο που αυτοί πρότειναν για τη μέτρηση του σχολικού κλίματος έδινε έμφαση στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και του διευθυντή με τον τρόπο που αυτές γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους Hoy, Tarter, & Kottkamp (1991) και Hoy & Feldman (2005), το σχολικό κλίμα αποτελεί την ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος που γίνεται αντιληπτή από τους συμμετέχοντες, ασκεί επιρροή στη συμπεριφορά τους και βασίζεται στις αντιλήψεις τους για τη συλλογική συμπεριφορά τους στα σχολεία. Επίσης, πρόκειται για την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε σχολικό οργανισμό κατά τους Sergiovanni & Starratt (1998). Οι Hoy & Miskel (2008) ορίζουν το σχολικό κλίμα ως την καρδιά και την ψυχή του σχολείου. Χαρακτηρίζεται από το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διαχωρίζουν τα σχολεία μεταξύ τους και επηρεάζει τη συμπεριφορά όλων των μελών που δρουν στη σχολική κοινότητα.

Το κλίμα που επικρατεί σε έναν οργανισμό αποτελεί θεωρητικά ένα σύνολο μακρο- αντιλήψεων, οι οποίες με τη σειρά τους διαμορφώνονται από μικρο- αντιλήψεις συγκεκριμένων γεγονότων, εμπειριών και συνθηκών και που αποκομίζονται από το άτομο μέσα από τη συμμετοχή του στο γίνεσθαι του οργανισμού (Jones & James, 1979). Σύμφωνα με τους Jones & James (1979), το κλίμα πρόκειται για έναν γνωσιακό χάρτη, τον οποίο συνθέτει το άτομο οργανώνοντας παράλληλα τις αντιλήψεις του για το περιβάλλον του. Ο χάρτης αυτός χρωματίζεται συνεχώς καθώς το άτομο μεταφέρει τις αντιλήψεις του σχετικά με επιπτώσεις και τις συνέπειες συγκεκριμένων γεγονότων αλλά και συνθηκών σε συναισθηματικά χρωματισμένες περιγραφές. Αυτές εκφράζονται με όρους όπως: κλίμα υποστήριξης, ζεστό κλίμα, κλίμα ανάπτυξης ή αμφιθυμίας. Οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται ώστε αν κατανοήσει το άτομο μια κατάσταση, να είναι σε θέση να προβλέψει αποτελέσματα αλλά και να διαμορφώσει κριτήρια που θα προσδιορίζουν κατάλληλα τη συμπεριφορά του (Jones & James, 1979).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τον τρόπο λειτουργίας και σύνδεσης των παραγόντων που ανήκουν στο εσωτερικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Γι' αυτό το λόγο υποστηρίζεται πως αποτελεί χαρακτηριστικό που αλλάζει χάρη σε παράγοντες που ανήκουν στο εσωτερικό πλαίσιο του σχολικού οργανισμού (Dinham & Scott, 1998). Ο Mitchell και οι



συνεργάτες του (Mitchell, Bradshaw, & Leaf, 2010) υποστηρίζουν πως το σχολικό κλίμα προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις και τις αξίες, τις κοινές πεποιθήσεις και όλα εκείνα τα στοιχεία που διαμορφώνουν αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών ενός σχολείου. Παράλληλα, ορισμένες μεταβλητές που αναφέρονται στα ατομικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά του Διευθυντή κατέχουν ιδιαίτερη σημασία για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Από αυτά, τα πιο σπουδαία χαρακτηριστικά είναι τα κίνητρα εργασίας, η μόρφωση, η επαγγελματική ικανοποίηση και εμπειρία όπως και το φύλο των εκπαιδευτικών (Καβούρη, 1998). Τέλος, μπορεί να θεωρηθεί πως το σχολικό κλίμα είναι για μια σχολική μονάδα ό,τι είναι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο (Roueche & Baker, Hoy & Miskel, 1996).

### **2.1.1. Είδη σχολικού Κλίματος**

Τα τελευταία χρόνια έχουν διενεργηθεί ποικίλες έρευνες αναφορικά με τα είδη του σχολικού κλίματος. Οι Halpin και Croft (1963) κατέληξαν πως υπάρχουν έξι τύποι σχολικού κλίματος: αυτόνομο, ανοιχτό, ελεγχόμενο, πατερναλιστικό, οικογενειακό και κλειστό, με βάση την κοινωνική αλληλεπίδραση που καταγράφεται ανάμεσα στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Το ανοιχτό σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από χαμηλή αποστασιοποίηση και παρεμπόδιση, υψηλό ηθικό των εκπαιδευτικών, οικειότητα, χαμηλά ποσοστά επιφυλακτικότητας, χαμηλή έμφαση στην παραγωγή και υψηλά ποσοστά εμπιστοσύνης και σεβασμού προς τον Διευθυντή.

Αντίθετα, το κλειστό σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από υψηλά ποσοστά αποστασιοποίησης και παρεμπόδισης, χαμηλή οικειότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών και χαμηλό ηθικό, υψηλή επιφυλακτικότητα, έμφαση στην παραγωγικότητα υψηλή εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του Διευθυντή. Ουσιαστικά, οι διαπροσωπικές σχέσεις

που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο είναι εκείνες που επηρεάζουν το βαθμό στον οποίο το κλίμα της σχολικής μονάδας θα είναι ανοιχτό (Masih & Taylor, 1999).

Το σχολικό κλίμα έχει χαρακτηριστεί ως ένας από τους λίγους σημαντικούς παράγοντες που προωθούν την επιτυχία και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Roueche & Baker, 1986; Norton, 1984; Lezotte, 1992).

Οι ξεκάθαροι και αποδεκτοί στόχοι, η κάθετη και οριζόντια επικοινωνία, το υψηλό ηθικό, η συνεκτικότητα μεταξύ των μελών, η αυτονομία, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η προσαρμογή στις συνθήκες του περιβάλλοντος είναι στοιχεία που συνεισφέρουν στην επίτευξη των στόχων μιας σχολικής μονάδας και στη διευκόλυνση της λειτουργίας, της απόδοσης και της παραγωγικότητας (Sergiovanni & Starratt, 1993).

Η μέτρηση του σχολικού κλίματος μπορεί να συντελέσει στην κατανόηση του τι ήταν, τι είναι και τι μπορεί να γίνει το σχολείο (Freiberg, 1998). Με άλλα λόγια το σχολικό κλίμα καθορίζει το τι εστί το σχολείο και τι μπορεί να γίνει (Norton, 1984).

Η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες οι οποίοι υφίστανται στο σχολικό περιβάλλον. Για να χαρακτηριστεί ως “εύρυθμη” η λειτουργία του σχολείου ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζει η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον παράγοντα “σχολικό κλίμα” και σε άλλους παράγοντες, κάποιιοι από τους οποίους είναι ο παράγοντας της συναδελφικότητας και της σωστής συνεργασίας ανάμεσα σε όλους όσους εργάζονται και απασχολούνται στο σχολείο (Hoy & Miskel, 2005). Σε έρευνες που διεξήχθησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες βρέθηκε ότι το κλίμα που επικρατεί σε ένα σχολείο εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι ηγετικές ικανότητες των διευθυντών, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και η υλικοτεχνική υποδομή (Freiberg, 1983).

Κατά την Πασιαρδή (2000), ορισμένα χαρακτηριστικά του σχολείου συσχετίζονται θετικά με τις σχολικές επιτυχίες των μαθητών. Η επιτυχημένη και αποτελεσματική σχολική μονάδα προκύπτει όταν το περιβάλλον εργασίας για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές είναι ελκυστικό και ευχάριστο για διδασκαλία και μάθηση αλλά και για επιτυχία πραγματοποίηση των στόχων τη σχολικής μονάδας μέσα σε ένα πνεύμα που κυριαρχεί η επικοινωνία και η συνεργασία ανάμεσα στα

εμπλεκόμενα μέρη (Πασιαρδή, 2001). Σύμφωνα με τους Deal και Peterson (1990), η συνεργασία μεταξύ του διευθυντικού και του διδακτικού προσωπικού με τους μαθητές μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη ενός κοινού οράματος, το οποίο να αποβλέπει στην πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων και μεταβολών.

Επιπλέον, με βάση τη βιβλιογραφική έρευνα υποστηρίζεται πως αν υπάρξει συνύπαρξη των τεσσάρων παραμέτρων, της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της διοίκησης και των μαθητών, ενδέχεται να δημιουργηθεί στη σχολική μονάδα ένα αποτελεσματικό σχολικό κλίμα (Πασιαρδή, 2000).

Όταν το σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται δημιουργικό, η ηγεσία αποτελεί πηγή έμπνευσης, το πνεύμα είναι συνεργατικό, οι στόχοι είναι σαφείς, οι πόροι και οι πηγές είναι επαρκείς, στο σχολείο υπάρχει αυτονομία, εγρήγορση σε κάθε κίνηση παρατηρείται ανάληψη ρίσκου. Τέλος, το δημιουργικό σχολικό κλίμα δημιουργεί αισθήματα αυτοεκτίμησης και αυτοπραγμάτωσης στους εκπαιδευτικούς (Ξανθάκου, 2002).

Το σχολικό κλίμα είναι ένας από τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν το βαθμό της αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας μαζί με την εκπαιδευτική ηγεσία, το διδακτικό έργο, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τις προσδοκίες τους, τη σχολική επίδοση των μαθητών και συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

Τέλος, μπορούμε να επισημάνουμε πως το σχολείο καλείται συνεχώς να ανταποκριθεί σε έναν κόσμο ασταθή που διαρκώς μεταβάλλεται Kress (1999). Ως ο κυρίαρχος χώρος παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων, το σχολείο καλείται να καλύψει με αποτελεσματικό τρόπο τις ανάγκες της σύγχρονης εποχής και πραγματικότητας. Για τον παραπάνω λόγο γίνεται εμφανής η ανάγκη για βελτίωση όλων των παραγόντων που συνεισφέρουν σε αυτό το επίτευγμα.

### 2.1.2. Νοηματικό Περιεχόμενο της Έννοιας Σχολικό Κλίμα

Το νοηματικό περιεχόμενο της έννοιας σχολικό κλίμα έχει οριοθετηθεί από τη διεθνή και την εγχώρια βιβλιογραφία. Έτσι, εντοπίζουμε τους παρακάτω ορισμούς, σύμφωνα με τους οποίους το σχολικό κλίμα είναι:

- ένα σύνολο εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν έναν οργανισμό από έναν άλλο και ασκούν επιρροή στη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα, το σχολικό κλίμα αποτελεί μια σχετικά σταθερή ποιότητα του σχολείου γενικότερα που βιώνεται από τους συμμετέχοντες, αναλύει τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη συμπεριφορά και επηρεάζει τη δική τους συμπεριφορά και τις στάσεις τους στο σχολείο (Hoy & Miskel, 2005). Πρόκειται για την ποιότητα του σχολείου που προτρέπει το κάθε άτομο να βιώνει την αίσθηση της προσωπικής αξίας, της σημαντικότητας και της αξιοπρέπειας, ενώ την ίδια στιγμή βοηθά στη δημιουργία της αίσθησης του “ανήκειν” σε κάποιο μέρος, πέραν από τους εαυτούς μας (Freiberg & Stein, 1999).
- Η κοινωνική ατμόσφαιρα του μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν διαφορετικές εμπειρίες, ακολουθώντας τις κατευθύνσεις που δίνονται από τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση (Moos, 1979).
- Η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτήριο, η οποία σχετίζεται άμεσα με τα εμπλεκόμενα σε αυτό άτομα και παράλληλα αποτελεί τη βάση για προβλέψεις εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Sergiovanni & Starratt, 1998).
- Οι παγιωμένες πρακτικές και αντιλήψεις, το ήθος των μελών μιας σχολικής κοινότητας (McBeath, 1999).
- Ο χαρακτήρας του σχολείου που προσδιορίζεται από το σύστημα αξιών με το οποίο αποτιμώνται οι συνθήκες, οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι άγραφοι κανόνες διαγωγής και το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών. (Everard & Morris, 1999).

- Το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ακαδημαϊκών, ψυχολογικών και φυσικών διατάσεων του σχολικού περιβάλλοντος. Το κλίμα αποτελεί για έναν οργανισμό, ό,τι αποτελεί η προσωπικότητα για έναν άνθρωπο (Πασιαρδή,2001).

- Η ποιότητα και η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών που απαρτίζουν το προσωπικό του σχολείου και των μαθητών, μεταξύ των μαθητών, μεταξύ των μελών του προσωπικού του σχολείου αλλά και μεταξύ των μελών του προσωπικού του σχολείου, των γονέων και της ευρύτερης κοινότητας (Emmons στους Snowden & Gorton, 2002: 123).

- Ένα σύνολο αξιών, προτύπων, πιστεύω, τρόπων σκέψης και υποθέσεων που αποδέχονται με συνειδητό ή μη τρόπο όλα τα μέλη του οργανισμού (Ζαβλανός,2003).

Το σχολικό κλίμα έχει υπάρξει το βασικό αντικείμενο έρευνας για πολλά έτη και συνεχίζει να βρίσκεται στο επίκεντρο και να επαναπροσδιορίζεται λόγω των σημαντικών επιδράσεων που ασκεί στα αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Το στοιχείο που συνθέτουν το κλίμα μιας σχολικής μονάδας είναι σύνθετα και εκτενή. Γι' αυτό ο λόγο, οι ερευνητές έχουν καταφέρει να προσδιορίσουν τους παρακάτω παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα:

- Ο αριθμός και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών και των ενηλίκων.

- Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για το περιβάλλον και την προσωπικότητα του σχολείου τους.

- Περιβαλλοντικοί παράγοντες (όπως: κτίρια, υλικά που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία, τάξεις).

- Τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα

- Το αίσθημα ασφάλειας και μεγέθους του σχολείου

- Τα αισθήματα σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Marshall, 2007).

Γίνεται σαφές πως το σχολικό κλίμα είναι πολυδιάστατο και επηρεάζει πολλά άτομα, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων, του σχολικού προσωπικού και της ευρύτερης κοινότητας (Marshall, 2007). Σύμφωνα με τον Cohen, το σχολικό κλίμα αποτελεί ουσιαστικά την απεικόνιση της υποκειμενικής εμπειρίας στο σχολείο (Cohen,2006). Επίσης, το σχολικό κλίμα μπορεί να επηρεάζει θετικά την εκπαιδευτική διαδικασία ή αντίθετα, να αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο στη μάθηση (Freiberg, 1998). Πολύ συχνά γίνεται λόγος για σχολικές μονάδες που χαρακτηρίζονται από καλή ατμόσφαιρα, ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα ή αντίθετα, από καταθλιπτικό και απωθητικό κλίμα. Ουσιαστικά, οι χαρακτηρισμοί αυτοί περιγράφουν τις ανθρώπινες σχέσεις και το περιβάλλον εργασίας και είναι υποκειμενικοί.

Όπως υποστηρίζει ο Ζαβλανός (1999: 314), το κλίμα μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας διαμορφώνεται μέσα από τις αντιλήψεις και τις προοπτικές των μελών του, δηλαδή το κλίμα αποτελεί ό,τι πιστεύουν γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και ο διευθυντής του σχολείου και όχι αυτό που είναι στην πραγματικότητα.

Με σκοπό την περιγραφή της εικόνας ενός σχολείου έχουν χρησιμοποιηθεί ποικίλες ονομασίες όπως ‘‘περιβάλλον’’, ‘‘χαρακτήρας του οργανισμού’’, ‘‘ιδεολογία’’, ‘‘ατμόσφαιρα’’, ‘‘κουλτούρα’’ (Hoy & Miskel, 2005).

Ιδιαίτερα η έννοια της κουλτούρας έχει υποστηριχθεί πως είναι ταυτόσημη με την έννοια του κλίματος. Οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν πως το σχολικό κλίμα θα μπορούσε να θεωρηθεί υποσύνολο της σχολικής κουλτούρας, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει το κλίμα (Πασιαρδή, 2001). Σύμφωνα με τους Bulach, Lunenberg & McCallon (1995) η κουλτούρα αποτελεί τις ψυχολογικές παραμέτρους και το σχολικό κλίμα αποτελεί τις οργανωτικές παραμέτρους που χαρακτηρίζουν και προσδιορίζουν την προσωπικότητα ενός οργανισμού.

Συμπερασματικά και χρησιμοποιώντας τα λόγια του Robins στους Hoy & Miskel (2005) θα μπορούσαμε να πούμε πως η κουλτούρα:

- Βοηθά στη διάκριση των οργανισμών
- Προσδίδει την αίσθηση της ταυτότητας στον εκάστοτε οργανισμό

- Ενισχύει το αίσθημα αφοσίωσης σε αυτόν
- Βοηθά στην ενδυνάμωση της σταθερότητας του συστήματος
- Λειτουργεί ως κάποιο είδος ‘κοινωνικής κόλλας’, η οποία ενώνει τον οργανισμό παρέχοντας τις κατάλληλες νόρμες συμπεριφοράς.

Όπως υποστηρίζει η Πασιαρδή (2001), το κάθε σχολείο αναπτύσσει το δικό του κλίμα εργασίας. Οι διαφορές στις αξίες, τις ιδεολογίες, τη δομή, τα προγράμματα, τους στόχους, τους κανόνες και την υλικοτεχνική υποδομή είναι αυτές που κάνουν τα σχολεία να διαφέρουν μεταξύ τους καθιστώντας, έτσι, κάποια από αυτά περιζήτητα ενώ άλλα ακριβώς το αντίθετο. Αυτός είναι και ένας από τους λόγους για τους οποίους κάποια σχολεία έχουν συχνά μετακινούμενο εκπαιδευτικό προσωπικό με σκοπό την εύρεση καλύτερων συνθηκών εργασίας. Σύμφωνα με το Σαΐτη (2002), η οργανωτική δομή, το μέγεθος, το εξωτερικό περιβάλλον και οι ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών είναι στοιχεία που επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχολείο τους.

Η National Association of Elementary School Principals (1990) κατέγραψε τα παρακάτω έξι απαραίτητα συστατικά του σχολικού κλίματος: 1) ατμόσφαιρα φροντίδας που διακατέχει το σχολείο, 2) σεβασμός των ατομικών διαφορών, 3) υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης, 4) υψηλό ηθικό των δασκάλων, 5) έμφαση στην κοινωνική ανάπτυξη και 6) έμφαση στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη.

Επιπλέον, για την αποτίμηση του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα η θεματική περιοχή ‘σχέσεις- κλίμα’ αναλύεται σε έξι δείκτες οι οποίοι καλύπτουν τις εξής πτυχές: Ακόμη, για την αποτίμηση του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα η θεματική περιοχή ‘σχέσεις-κλίμα’ αναλύεται σε έξι δείκτες που καλύπτουν τις εξής πτυχές: 1) φυσιγνωμία της μονάδας, 2) σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, 3) σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών, 4) σχέσεις μαθητών μεταξύ τους, 5) σχέσεις σχολείου- γονέων και 6) σχέσεις σχολείου με το θεσμικό του περιβάλλον (Ματθαίου κ.α., 2000).

Μέσα από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας διαπιστώνουμε πως οι περισσότεροι ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη πως το σχολικό κλίμα μπορεί να

αποτυπωθεί σε 4 βασικές παραμέτρους α) την επικοινωνία, β) τη συνεργασία, γ) την οργάνωση και διοίκηση του οργανισμού και δ) τους μαθητές (Πασιαρδή, 2001).

Οι Manning και Saddlemire θεωρούν πως στις πτυχές του σχολικού κλίματος περιλαμβάνεται η αμοιβαία υποχρέωση και η ανησυχία για το σχολικό κλίμα των σχολικών μονάδων (Manning & Saddlemire, 1996). Πολλοί ερευνητές έχουν αναπτύξει διάφορους τρόπους για την μέτρηση του σχολικού κλίματος συμπεριλαμβανομένων ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων, κύκλων μελέτης κ.α. Μέσα από την εξέταση αυτών των μέτρων και των ιδιοτήτων που αξιολογούνται μπορούμε να αντλήσουμε λεπτομέρειες για τη φύση του σχολικού κλίματος. Οι Halpin & Croft, Hoy & Miskel, Hoy & Clover ( OCDQ, OHI-E, κ.α.) και Freiberg κατασκεύασαν ερευνητικά εργαλεία με σκοπό τον προσδιορισμό του τύπου του σχολικού κλίματος.

Σχετικά με τα ελληνικά δεδομένα η βιβλιογραφία είναι αρκετά περιορισμένη. Μια μεγάλη σε έκταση έρευνα είναι αυτή της Καβούρη σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε το 1998.

## **2.2. Σχολικό Κλίμα και Φύλο Εκπαιδευτικών**

Σπουδαίο παράγοντα για τη διαμόρφωση άποψης σχετικά με το σχολικό κλίμα αποτελεί το φύλο των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, επικρατεί η άποψη πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται με θετικότερο τρόπο το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους (Grayson & Alvarez, 2008• Huang, 2000• Huang & Fraser, 2009• Πασιαρδή, 2001). Τα αποτελέσματα διάφορων ερευνών έχουν καταδείξει πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποδίδουν σημασία σε διαφορετικούς παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος σε σχέση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Huang & Fraser, 2009). Πιο συγκεκριμένα, για τις δασκάλες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο οι σχέσεις, η επικοινωνία και η συνεργασία, ενώ οι δάσκαλοι δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στον ανταγωνισμό (Marachi, Astor, & Benbenishty, 2007). Οι διαφορές αυτές οφείλονται στους τρόπου επικοινωνίας που υιοθετούν οι γυναίκες αλλά και στις αυξημένες ικανότητες συνεργασίας που υποστηρίζεται ότι κατέχουν (Huang, 2000). Η επίδραση του φύλου των



εκπαιδευτικών στο σχολικό κλίμα σχετίζεται και με άλλους παράγοντες όπως η βαθμίδα της εκπαίδευσης του σχολείου ή της ειδικότητας του εκπαιδευτικού (Huang & Fraser, 2009). Από την άλλη, υπάρχουν έρευνες που δεν καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα σχετικά την επίδραση του φύλου στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος (Καβούρη, 1998• Σακελλαρόγλου, 2013). Έτσι, το ζήτημα των επιδράσεων που ασκεί το φύλο στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος παραμένει ασαφές και κυριαρχεί η άποψη πως απαιτούνται επιπλέον έρευνες έτσι ώστε να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους το φύλο των εκπαιδευτικών επιδρά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος (Grayson & Alvarez, 2008).

### **2.3. Σχολικό κλίμα και επαγγελματική εμπειρία**

Σχετικά με την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, υποστηρίζεται ότι αυτή συμβάλλει θετικά στη διαμόρφωσή του (Καβούρη, 1998• Πασιαρδή, 2001). Αυτό προέρχεται από το γεγονός ότι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν πιο συχνά πρωτοβουλίες και αντιμετωπίζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους τους (Πασιαρδή, 2001). Ωστόσο, δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με τον βαθμό στον οποίο η επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών επιδρά στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και αυτό γιατί τα αποτελέσματα ορισμένων ερευνών καταδεικνύουν πως η επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης του σχολικού κλίματος (Grayson & Alvarez, 2008• Σακελλαρόγλου, 2013).

### **2.4. Σχολικό κλίμα και επαγγελματική ικανοποίηση**

Η σημασία του σχολικού κλίματος καταδεικνύεται μεγάλη για την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μέσα από πολλές έρευνες διαπιστώνεται πως

συνδέεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και με ορισμένα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009• Thapa et al., 2013). Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, υποστηρίζεται πως το σχολικό κλίμα αποτελεί σημαντικό διαμορφωτικό παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Collie, Sharpa, & Perry, 2012). Μάλιστα, η σχέση κλίματος- επαγγελματικής ικανοποίησης θεωρήθηκε τόσο ισχυρή που οι ερευνητές θεώρησαν ότι το κλίμα που επικρατεί σε έναν οργανισμό ταυτίζεται σχεδόν με τις εργασιακές στάσεις και με την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων σε αυτόν τον οργανισμό. Ωστόσο, στην πορεία έγινε αποδεκτό πως το κλίμα και η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελούν διακριτές έννοιες και έγινε σαφές πως το κλίμα αναφέρεται στα γνωστικά/ περιγραφικά χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος, ενώ η επαγγελματική ικανοποίηση στις αξιολογικές συναισθηματικές αντιδράσεις που προκαλούνται στους εργαζομένους από τα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο εργάζονται και ασκούν το επάγγελμά τους (Parker et al., 2003• Payne, Fineman, & Wall, 1976• Robbins & Judge, 2011). Με βάση αυτή τη διάκριση θα μπορούσε να επισημανθεί πως το κλίμα αποτελεί τη γνωστικο- αντιληπτική αναπαράσταση των συνθηκών που επικρατούν σε ένα εργασιακό περιβάλλον, ενώ η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με τις αξιολογικές/ συναισθηματικές αντιδράσεις, που προκαλούνται από τον τρόπο με τον οποίο το άτομο λαμβάνει γνώση του εργασιακού περιβάλλοντός του και διαμορφώνει τις εργασιακές του στάσεις Jones & James, 1979• Parker et al., 2003• Robbins & Judge, 2011).

Ωστόσο, καθώς οι ψυχολογικές διαδικασίες μέσα από τις οποίες διαμορφώνονται οι αντιλήψεις- έννοιες (ψυχολογικό κλίμα) και οι στάσεις (επαγγελματική ικανοποίηση) εξελίσσονται σε παράλληλη τροχιά, υπάρχει η πιθανότητα ανάπτυξης στενών σχέσεων και δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ του κλίματος που επικρατεί σε έναν οργανισμό και της επαγγελματικής ικανοποίησης όσων εργάζονται στον συγκεκριμένο οργανισμό (Jones & James, 1979). Η παραπάνω άποψη φαίνεται πως επιβεβαιώνεται από έρευνες που δείχνουν πως το κλίμα αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης των εργασιακών στάσεων μέσα στις οποίες ανήκει και η εργασιακή ικανοποίηση (Abu-Saad & Hendrix, 1995• Baltes, Bauer, Bajdo, & Parker, 2002• Bogler & Nir, 2012• Collie et al., 2012• Culver, Wolfle, & Cross, 1990• Huang & Waxman, 2009• Lam & Yan, 2011• Liu, 2012• Moore, 2012•

Perie & Baker, 1997• Schulz, 2013• Schyns, Veldhoven, & Wood, 2009• Taylor & Tashakkori, 1995).

Ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης η σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ικανοποίησης φαίνεται πως έχει τεκμηριωθεί επαρκώς, καθώς πολυάριθμες έρευνες έχουν καταδείξει πως το σχολικό κλίμα αποτελεί έναν από τους πιο ουσιώδεις παράγοντες που ασκούν διαμορφωτική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Collie et al., 2012• Schyns et al., 2009). Εντούτοις, η σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος που επικρατεί στο δημοτικό σχολείο με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δεν έχει μελετηθεί αναλυτικά στη Ελλάδα.

Σύμφωνα με τους Anderson και West (1998), το θέμα του κλίματος ενός οργανισμού έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια ειδικότητες επιστημόνων όπως ψυχολόγους και κοινωνιολόγους με αποτέλεσμα την πραγματοποίηση αρκετών εμπειρικών μελετών και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων των σχετικών ερευνών.

## **2.5. Σχολικό κλίμα και σχολική κουλτούρα**

Ένα σημαντικό στοιχείο, άξιο επισήμανσης είναι **η διάκριση ανάμεσα στο κλίμα ενός οργανισμού και στην κουλτούρα**. Όταν αναφερόμαστε στην κουλτούρα ενός οργανισμού κάνουμε λόγο για τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τις παραδόσεις, την ιστορία και γενικά τα βαθύτερα θεμέλια ενός οργανισμού. Η κουλτούρα μπορεί να χαρακτηριστεί μακροχρόνια και αργή στις αλλαγές. Σε αντίθεση με την κουλτούρα, το κλίμα ενός οργανισμού αφορά στις επαναλαμβανόμενες μορφές συμπεριφοράς που λαμβάνουν χώρα στο καθημερινό περιβάλλον του οργανισμού αυτού και ερμηνεύονται από τα μέλη του οργανισμού αυτού (The Creative Problem Solving Group, Inc, 2002).

Συγκρίνοντας το κλίμα με τον αέρα που υπάρχει σε ένα δωμάτιο, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως αυτό περιλαμβάνει και επηρεάζει οτιδήποτε

συμβαίνει μέσα σε έναν οργανισμό (Freiberg, 1983). Το κλίμα για τον εκάστοτε οργανισμό είναι ό,τι η προσωπικότητα για τα άτομα (Roueche & Baker, 1986).

Ειδικότερα για το σχολικό κλίμα, είναι αντιληπτό πως πρόκειται για την ‘‘αίσθηση’’ που έχει το σχολείο (Halpin & Croft, 1963), και αποτελεί το ανθρώπινο περιβάλλον μέσα στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου. Στην περίπτωση που κάποιος αλλάξει σχολικό περιβάλλον θα είναι σε θέση να υποστηρίξει ότι κάθε σχολείο αφήνει διαφορετική αίσθηση και αυτό φυσικά πηγάζει από το σχολικό κλίμα (John & Taylor, 1999).

Επιπλέον, καθώς η κουλτούρα ενός σχολείου αντανακλά ουσιαστικά το σχολικό κλίμα που επικρατεί θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως το σχολικό κλίμα σχετίζεται και με την ερμηνεία που δίνει κανείς στον όρο της κουλτούρας (Mintzberg, 1979).

Ως έννοια η κουλτούρα είναι πολύπλοκη, σύνθετη και πολυσυζητημένη ενώ συχνά έχει χρησιμοποιηθεί και ως συνώνυμη της έννοιας του κλίματος, καθώς το κλίμα ερμηνεύει ουσιαστικά την κουλτούρα (Kowalski & Reitzung, 1993). Επίσης, καθώς η κουλτούρα επηρεάζει το κλίμα, επηρεάζει και κατ’ επέκταση την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Πασιαρδή, 2001).

Στα σχολεία που επικρατεί θετικό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί δρουν έχοντας έναν κοινό σκοπό, διδάσκουν με την ψυχή τους, αγαπούν τη συνεργασία, την πρόοδο και τη σκληρή δουλειά. Τα επιτεύγματα των μαθητών οφείλονται και στην καινοτομία των εκπαιδευτικών αλλά και στη γονική αφοσίωση, ενώ δίνεται βάση στην πληροφόρηση, στην υποστήριξη, την ικανοποίηση και στην επιτυχία (Peterson & Deal, 1998).

Από την άλλη πλευρά, τα σχολεία στα οποία κυριαρχεί αρνητικό κλίμα μπορούν να χαρακτηριστούν ως αντιπαραγωγικά και επικίνδυνα. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε αυτά κρίνονται αναποτελεσματικοί, δεν θέτουν κανέναν στόχο ως προς την αγωγή των μαθητών, οι νέες ιδέες τους επικρίνονται, οι προσπάθειες των νέων συναδέλφων για βελτίωση σαμποτάρονται και γενικά κυριαρχούν αρνητικά πρότυπα (Peterson & Deal, 1998).

Η σχολική κουλτούρα αποτελεί ‘‘τους κανόνες συμπεριφοράς, τις αξίες, τις παραδοχές, τα σύμβολα και όλα τα στοιχεία που διέπουν τη λειτουργία της σχολικής

μονάδας και τη διακρίνουν από όλες τις άλλες’’ (Πασιαρδής, 2004: 150). Διάφοροι μελετητές έχουν επισημάνει τη σπουδαιότητα της κουλτούρας στους σχολικούς οργανισμούς. Η κουλτούρα αποτελεί σπουδαίο παράγοντα στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του οργανισμού, επηρεάζει την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο εκάστοτε σχολείο αλλά και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και εν γένει την αποτελεσματικότητά της (Kowalski & Reitzug, 1993).

Το σχολικό κλίμα και η κουλτούρα αποτελούν σημαντικά στοιχεία για την ενθάρρυνση και τη δημιουργία μιας απαραίτητης αλλαγής σε μια κοινωνία που μεταβάλλεται και εξελίσσεται διαρκώς. Ο ρόλος της κουλτούρας έγκειται στη διαμόρφωση αξιών και οδηγεί σε μια θετικότερη στάση απέναντι στην αλλαγή. Από την άλλη, το κλίμα ενθαρρύνει τις ερμηνείες της κουλτούρας, οι οποίες μεταφράζονται σε επιθυμητές ενέργειες. Η έννοια της κουλτούρας συνδέεται στενά με την έννοια του κλίματος, καθώς το κλίμα αποτελεί ουσιαστικά την ερμηνεία της κουλτούρας (Kowalski & Reitzug, 1993).

## **2.6. Είδη Σχολικού Κλίματος**

Από τις έρευνες που διεξαχθεί κατά καιρούς έχει γίνει σαφές πως δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τον προσδιορισμό της έννοιας του σχολικού κλίματος. Ωστόσο, σύμφωνα με την έρευνα των Halpin and Croft, το κλίμα μιας σχολικής οργάνωσης μπορεί να διακριθεί σε έξι κατηγορίες (Παναγιωτίδου, 2012):

1. Αυτόνομο κλίμα (The Autonomous Climate). Η αυτενέργεια των εκπαιδευτικών αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό αυτού του κλίματος. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι να ασκεί μικρό έλεγχο στους εκπαιδευτικούς και να ηγείται με ομαδικό πνεύμα. Κύριος στόχος είναι η ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών και όχι η εκτέλεση ενός σωστού εκπαιδευτικού έργου.

2. Ανοικτό κλίμα (The Open Climate). Το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της διαμόρφωσης ενός παραγωγικού κλίματος σε αυτή την κατηγορία είναι η “αυθεντική” συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Αυτή η συμπεριφορά μπορεί να διακριθεί α) για τη στενή συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή της σχολικής μονάδας και β) για τη μεγάλη ένδειξη εμπιστοσύνης και συναδελφικότητας ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού. Για να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ο διευθυντής παραμερίζει τις προσωπικές του επιδιώξεις και τις κοινωνικές ανάγκες των άλλων μελών του σχολείου.
3. Ελεγχόμενο κλίμα (The Controlled Climate). Κύριος στόχος του ελεγχόμενου κλίματος είναι η εκτέλεση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής από την πλευρά του επιδιώκει την επιτυχία των εκπαιδευτικών στόχων χωρίς να δείχνει ενδιαφέρον για τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού. Από αυτή την κατηγορία κλίματος, όπου όλα τα μέλη είναι προσηλωμένα στο εκπαιδευτικό τους έργο, λείπει η αυθεντικότητα.
4. Πατερναλιστικό κλίμα (The Paternal Climate). Σε αυτή την κατηγορία κλίματος ο διευθυντής αποδίδει τα αποτελέσματα των σχολικών ενεργειών στη δική του στάση. Η ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών ως προς την εκτέλεση των καθηκόντων είναι μικρή, συνεπώς δεν κυριαρχεί το ομαδικό πνεύμα στα μέλη της σχολικής μονάδας.
5. Οικείο Κλίμα (The Familiar Climate). Στον οργανισμό όπου εφαρμόζεται αυτή η κατηγορία κλίματος, τα μέλη έχουν μεταξύ τους φιλικές σχέσεις και παράλληλα δεν δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για το εκπαιδευτικό τους έργο.
6. Κλειστό Κλίμα (The Closed Climate). Το κλειστό κλίμα είναι το αντίθετο του ανοιχτού, ανάμεσα στους συνάδελφους υπερτερούν οι πολύ τυπικές σχέσεις και το χαμηλό ομαδικό πνεύμα. Οι εκπαιδευτικοί ενός τέτοιου οργανισμού δεν αισθάνονται ικανοποίηση κατά την εκτέλεση του έργου τους, ούτε ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

### 3.1. Ορισμοί Εργασιακής Ικανοποίησης

Η λέξη ικανοποίηση, προερχόμενη από το ρήμα ‘‘ικανοποιώ’’, υποδηλώνει την ικανότητα για πραγματοποίηση και εκπλήρωση μιας επιθυμίας είτε για προσωπικούς είτε για άλλου είδους σκοπούς (Μπαμπινιώτης, 2004). Η εργασία, κατέχοντας κεντρικό ρόλο στη ζωή των ανθρώπων οφείλει να παρέχει ένα ελκυστικό περιεχόμενο και να συμβάλει στην ικανοποίηση των εργαζομένων (Tsigilis, Zachoroulou & Grammatikopoulos, 2006). Μεταξύ των ερευνητών υπάρχει ομοφωνία ως προς το ότι η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί μια έννοια πολυδιάστατη, μια στάση συλλογική που απαρτίζεται από πολλές και διαφορετικές επιμέρους πλευρές (Rice, McFarlin & Bennett 1989· Koustelios, 1991).

Στην προσπάθεια για να διασαφηνίσουμε την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης, θα παρατεθεί μια σειρά ορισμών, που διατυπώθηκαν από ορισμένους θεωρητικούς που μελέτησαν τη συγκεκριμένη έννοια.

Αν και η επαγγελματική ικανοποίηση αποτέλεσε ένα από τα πιο δημοφιλή θέματα στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας και της οργανωσιακής συμπεριφοράς, δεν έχει επισήμως διατυπωθεί ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός της. Το παραπάνω οφείλεται εν μέρει στην πληθώρα των θεωρήσεων από τις οποίες εξετάζεται η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης (Evans, 1997). Όπως υποστηρίζει και ο Weiss (2002), η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης έχει μελετηθεί και προσδιοριστεί ως η ψυχική κατάσταση που προέρχεται από την ικανοποίηση των επαγγελματικών αλλά και των γενικότερων αναγκών ενός ατόμου και ως αντίδραση συναισθηματικής φύσεως που προκύπτει από την ικανοποίηση των εργασιακών αξιών του ατόμου και ως γενικότερη στάση απέναντι στην εργασία του.

Σύμφωνα με τους Cranny, Smith και Stone (1992) υπάρχει ξεκάθαρη ομοφωνία ως προς τον ορισμό της επαγγελματικής ικανοποίησης. Έτσι, υποστηρίζουν πως εργασιακή ικανοποίηση είναι ‘‘μια συναισθηματική αντίδραση στην εργασία κάποιου, η οποία προκύπτει μέσα από τη σύγκριση των πραγματικών

αποτελεσμάτων με τα αποτελέσματα που είναι επιθυμητά, αναμενόμενα και αξίζουν σε κάποιον’.

Ο παραπάνω ορισμός είναι παραπλήσιος με τον ορισμό που έδωσε ο Locke στα δύο κλασσικά άρθρα του για την εργασιακή ικανοποίηση (Locke, 1969, 1976). Στο άρθρο του, το 1969, με τίτλο “What is Job Satisfaction?” («Τι είναι η Εργασιακή Ικανοποίηση;») ο Locke E. Υποστηρίζει πως η επαγγελματική ικανοποίηση είναι «η ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που απορρέει από την αναγνώριση (νοηματοδότηση) της δουλειάς κάποιου ως στοιχείο που πριμοδοτεί ή διευκολύνει την επίτευξη των εργασιακών του αξιών. Η εργασιακή μη ικανοποίηση είναι η δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που προκαλείται από τη νοηματοδότηση της εργασίας κάποιου ως στοιχείο που μπλοκάρει και αναχαιτίζει τις εργασιακές αξίες ή συνεπάγεται απαξιώσεις. Η εργασιακή ικανοποίηση και μη ικανοποίηση αποτελούν μια λειτουργία της αντιλαμβανόμενης σχέσης μεταξύ του τι θέλει κάποιος από τη δουλειά του και του τι θεωρεί ότι του προσφέρει ή συνεπάγεται».

Παράλληλα, στο άρθρο του το 1976 στο Handbook of Industrial Psychology, ο Locke E. αναφέρει πως η επαγγελματική ικανοποίηση είναι «η ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που απορρέει από την αξιολόγηση της εργασίας κάποιου ή των εργασιακών του εμπειριών» (Locke, 1976).

Ο Miner (1992) αναφέρεται πως είναι ιδανικό να θεωρούμε την εργασιακή ικανοποίηση ως παραπλήσια των εργασιακών στάσεων, ενώ σε μια πιο πρόσφατη θεώρησή του ο Brief (1998) αναφέρει πως η εργασιακή ικανοποίηση είναι απλώς μια στάση στην εργασία κάποιου. Πιο αναλυτικά, ο Brief ορίζει την εργασιακή ικανοποίηση ως «μια εσωτερική κατάσταση που εκφράζεται μέσω μιας γνωσιακής ή συναισθηματικής αξιολόγησης (ευνοϊκής ή μη) για μια βιωμένη εργασία».

Ο Weiss (2002) υποστηρίζει πως η εργασιακή ικανοποίηση είναι μια στάση, όπως την μεταχειρίζεται η βασική κοινωνική και ψυχολογική έρευνα. Η στάση αυτή, ωστόσο, αποτελεί μια αξιολόγηση ή αξιολογική κρίση, η οποία δεν πρόκειται για συναίσθημα. Πρόκειται για μια θετική ή αρνητική αξιολογική κρίση την οποία κάνει κάποιος για την εργασία του.

Στους προγενέστερους ορισμούς ανήκει αυτός του Vroom (1964), ο οποίος πιστεύει πως η επαγγελματική ικανοποίηση είναι συνάρτηση των υποκειμενικών



αντιλήψεων του ατόμου σχετικά με το βαθμό που συντελεί η συγκεκριμένη εργασία στην εξασφάλιση για το άτομο των επιθυμητών αποτελεσμάτων.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως η επαγγελματική ικανοποίηση έχει συνδεθεί τόσο με περιβαλλοντικούς όσο και με προσωπικούς παράγοντες, γι' αυτό και οι προσεγγίσεις μπορούν να ταξινομηθούν σε θεωρίες που εστιάζουν: α) σε εργασιακές και οργανωσιακές συνθήκες, όπως για παράδειγμα τα διάφορα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος- κατάστασης και οι συνθήκες όπως η φύση της εργασίας (situational theories), β) θεωρίες που θέτουν στο κέντρο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (dispositional theories) και γ) θεωρίες αλληλεπίδρασης (interactive theories) που συνδυάζουν στοιχεία από τις δύο προηγούμενες θεωρίες (Judge et al., 2001).

Από την εμπειρία έχει αποδειχθεί πως η επαγγελματική ικανοποίηση εμπειρέχει συναισθηματικές και γνωστικές συνιστώσες (Brief & Robertson, 1989). Άλλωστε, μια από τις βασικότερες θεωρίες της οργανωτικής συμπεριφοράς (Affect Events Theory, Weiss & Cropanzano, 1996) ισχυρίζεται πως τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον της εργασίας οδηγούν σε συναισθηματικές καταστάσεις που είναι ικανές να επηρεάσουν την επαγγελματική ικανοποίηση (Brief & Weiss, 2002; Brief, Butcher, & Robertson, 1995).

### **3.2. Θεωρητικά Μοντέλα της Επαγγελματικής Ικανοποίησης**

Αποτελεί μια συναισθηματική αντίδραση του ατόμου απέναντι στην εργασία του, η οποία προέρχεται από τις εμπειρίες που αποκομίζει στην εργασία και οι οποίες σχετίζονται με τις αξίες και τις ανάγκες του. Είναι μια θετική ή και ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση η οποία απορρέει από την αποτίμηση της εργασίας κάποιου ή από τις εμπειρίες που αποκομίζει από την εργασία του (Locke, 1976). Μέσα από την επαγγελματική ικανοποίηση αντικατοπτρίζεται το αίσθημα του ατόμου για την εργασία του ή την καριέρα του γενικότερα σε σχέση με διάφορες πτυχές της όπως είναι η εργασία η ίδια, οι συνθήκες εργασίας αλλά και άλλες περιβαλλοντικές καταστάσεις που ασκούν σε αυτή επίδραση. Εξαρτάται από τις ανάγκες, τις

πεποιθήσεις, τις αξίες του ατόμου αλλά και από τα βιώματα, την προσωπικότητά του και τις προτεραιότητες που έχει θέσει για τη ζωή του. Ως έννοια μπορεί να χαρακτηριστεί δυναμική καθώς διαφέρει από περίπτωση σε περίπτωση.

Οι συστηματικές προσπάθειες για μελέτη των αιτιών και της φύσης της επαγγελματικής ικανοποίησης άρχισαν στα μέσα της δεκαετίας του 1930. Πολύ πιο πριν, ο Taylor (1947) κι η Επιστημονική Προσέγγιση της Διοίκησης (Scientific Management Movement) αναγνώρισαν το σημαντικό ρόλο των ‘στάσεων’ του εργαζομένου απέναντι στην εργασία σε ό,τι σχετίζεται με την εκτίμηση των ενεργειών του στη θέση της εργασίας που κατέχει.

Κατά τη δεκαετία του 1930, βασισμένα στα πειράματα στο εργοστάσιο Hawthorne, η θεωρία της Διοίκησης μέσω των Ανθρωπίνων Σχέσεων (Hoy & Miskel, 2001) βάζει σε δεύτερη μοίρα το ρόλο των οικονομικών κινήτρων στη διαμόρφωση των στάσεων των εργαζομένων απέναντι στην εργασία τους. Αντίθετα, εκείνο που προβάλλεται είναι η σημασία των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο χώρο της εργασίας ανάμεσα στους εργαζομένους. Με βάση αυτή την προσέγγιση, το ενδιαφέρον αρχίζει και στρέφεται στην ικανοποίηση, την παρώθηση και το ηθικό της ομάδας των εργαζομένων.

Η πρώτη μελέτη που ασχολήθηκε αποκλειστικά με το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης δημοσιεύτηκε από τον Horrock (1935). Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης τόνιζαν την πολλαπλότητα των παραγόντων που θα μπορούσαν να επηρεάσουν με την παρουσία τους την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ με την απουσία τους θα μπορούσαν να προκαλέσουν δυσαρέσκεια.

Αποτελεί γεγονός πως το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας για την επαγγελματική ικανοποίηση προέρχεται από την πρωτοποριακή εργασία των Herzberg, Mausner και Snyderman (1959), οι οποίοι εντόπισαν τους παράγοντες που οδηγούν σε επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια. Ο Herzberg et al. (1959) εισήγαγε με τη θεωρία των δύο παραγόντων μια νέα προσέγγιση του θέματος, η οποία βασίστηκε ουσιαστικά στη διάκριση των αιτιών της επαγγελματικής ικανοποίησης από εκείνα της επαγγελματικής δυσαρέσκειας. Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg συσχετίζει τους παράγοντες ικανοποίησης – τους παρωθητές (motivators)- και τους παράγοντες δυσαρέσκειας, τους παράγοντες υγιεινής (hygiene factors) με τις ανάγκες υψηλότερης και χαμηλότερης τάξης

αντίστοιχα όπως αυτές εκφράζονται στη θεωρία των αναγκών του Maslow (1970). Σύμφωνα με τη θεωρία του Herzberg, η παρουσία ή η απουσία συγκεκριμένων παραγόντων θα επηρεάσει τη συνολική ικανοποίηση που κάποιος εισπράττει από την εργασία του. Εκείνοι οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο τομείς: σε εκείνους που είναι εσωτερικοί και βρίσκονται ενσωματωμένοι στη φύση της ίδιας της εργασίας ( πχ. Επιτυχία) και σε εκείνους που είναι εξωτερικοί προς τον κύριο σκοπό του εργαζόμενου και της εργασίας όπως είναι για παράδειγμα οι ακατάλληλες συνθήκες εργασίας και ο μισθός. Οι παράγοντες αυτού του τομέα οδηγούν με την παρουσία τους σε περιορισμένη επαγγελματική ικανοποίηση ενώ η μη εκπλήρωσή τους οδηγεί σε επαγγελματική δυσαρέσκεια.

Αν και η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg έχει δεχθεί πληθώρα κριτικών αποτελεί ευρέως γνωστή θεωρία και εφαρμόζεται τη μελέτη και διεύθυνση των οργανισμών. Η θεωρία των Herzberg et al. (1959) επιβεβαιώθηκε ερευνητικά από τον Dinham (1995) αλλά και από άλλους ερευνητές στο παρελθόν (Sergioianni, 1967, Schmidt (1976), Holdaway, 1978).

Η διαφορά στην έρευνα του Dinham (1995) είναι η σχετική δύναμη των παραγόντων μη ικανοποίησης των συμμετεχόντων στην έρευνα, η οποία είχε αυξηθεί με το πέρασμά του χρόνου λόγω της κοινωνικής και εκπαιδευτικής αλλαγής. Ακόμα, έγινε φανερό πως ο “έλεγχος” αποτελούσε θέμα – κλειδί καθώς συνδεόταν με την απογοήτευση των εκπαιδευτικών αφού οι ίδιοι αλλά και οι διευθύνσεις των σχολείων δίχως περιθώρια διακριτικής ευχέρειας και ουσιαστική υποστήριξη υποχρεώνονταν να εφαρμόσουν αλλαγές που ασκούσαν επιρροή επάνω τους. Αυτή η διαπίστωση του Dinham (1995) είχε ως αποτέλεσμα την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος με έρευνα (Dinham & Scott, 1998) τα αποτελέσματα της οποίας καταδεικνύουν έντονα πως οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από εσωτερικές αμοιβές της δικής τους αυτό-ανάπτυξης αλλά και της διευκόλυνσης της επιτυχίας των μαθητών. Απέναντι σε παράγοντες που έχουν τη βάση τους στο σχολείο και που εν μέρει είναι προϊόν των διαδικασιών ηγεσίας, και ηγετικής συμπεριφοράς (στυλ) αλλά και της σχέσης μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινότητας παρουσιάζονται κάπως αμφίθυμοι.

Τέλος, η έρευνα καταδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ δυσαρεστημένοι με παράγοντες κοινωνικούς, εξωτερικούς, οι οποίοι βασίζονται στο

σύστημα όπως είναι για παράδειγμα το επίπεδο και η εικόνα τους αλλά και η επιβεβλημένη αλλαγή. Δεδομένης της ομοιομορφίας και της δύναμης της ικανοποίησης και της δυσαρέσκειας που βιώνεται στα εσωτερικά και εξωτερικά επίπεδα αντίστοιχα, παρουσιάζεται μεγαλύτερη πιθανότητα για επιτυχή παρώθηση και επαγγελματική ικανοποίηση γύρω από τη μεσαία περιοχή των παραγόντων. Με βάση αυτή την προοπτική οι Dinham και Scott (1998) ισχυρίζονται πως τα σχολεία έχουν χρέος να επιδιώξουν τη βελτίωση των παραγόντων στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας, τους οποίους παράγοντες επηρεάζουν οι ίδιοι. Ενισχυτικό ρόλο στις διαπιστώσεις των Dinham και Scott που μόλις αναφέρθηκαν παίζουν τα ερευνητικά ευρήματα της Evans (1997a, 1998, 2000) κατά την τελευταία δεκαετία. Πιο συγκεκριμένα, έχει καταλήξει πως οι παράγοντες που σχετίζονται με το πλαίσιο της εργασιακής ζωής των εκπαιδευτικών στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας επιδρούν σε μεγαλύτερο βαθμό στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όπως και στο ηθικό και στην παρώθηση, σε σχέση με τους παράγοντες όπως είναι η πολιτική που εισάγεται από άνωθεν, δηλαδή από το κράτος. Ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες στον εργασιακό χώρο του εκπαιδευτικού που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή, γεγονός που έχει επισημανθεί και τονιστεί επανειλημμένα (Evans, 1997a, 1998, 1999, Taylor & Tashakkori, 1995).

Γενικότερα, η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται πως αποτελεί μια από τις πιο ουσιώδεις εργασιακές στάσεις του ατόμου και εκφράζει ουσιαστικά ένα “θετικό αίσθημα για τη δουλειά, το οποίο προκύπτει από μια αξιολόγηση των χαρακτηριστικών της”(Robbins & Judge, 2011 σελ. 62).

Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, η επαγγελματική ικανοποίηση πρόκειται για μια πολύπλοκη σύνθεση θεσμικών/ συναισθηματικών, γνωστικών και συμπεριφορικών συνιστωσών που κάνουν λόγο σε όλες τις επιμέρους λειτουργίες και όψεις του συγκεκριμένου επαγγέλματος που ασκεί το άτομο και εκδηλώνεται με δηλώσεις γνωστικού τύπου, συμπεριφορικές προθέσεις και αξιολογικές κρίσεις (Robbins & Judge, 2011).

Η ικανοποίηση που εισπράττουν οι εργαζόμενοι από το επάγγελμά τους διαμορφώνεται από παράγοντες, οι οποίοι συγκροτούνται από μεταβλητές που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά του δικού τους επαγγέλματος, τις συνθήκες εντός

των οποίων το ασκούν, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους και τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά τους (Robbins & Judge, 2011). Πιο συγκεκριμένα, στον χώρο της εκπαίδευσης επικρατεί η αντίληψη πως τα κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί ασκούν το επάγγελμά τους και επιδρούν σημαντικά στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Badri, Mohaidat, Ferrandino, & El Mourad, 2012. Bogler & Nir, 2012, Ma & MacMillan, 1999, Shapka, & Perry, 2012).

Η αναγνώριση της συμβολής των εργασιακών συνθηκών που επικρατούν στα σχολεία στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Basak & Ghosh, Απόστολος Σωτηρίου, Γεώργιος Ιορδανίδης 2011. Ma & McMillan, 1999), είχε ως αποτέλεσμα τη λεπτομερή διερεύνηση της σχέσης του σχολικού κλίματος με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η άποψη πως το σχολικό κλίμα αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα που προωθεί τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μπορεί να ληφθεί ως επαρκώς τεκμηριωμένη (Collie, et al., 2012. Moore, 2012. Saiti, 2007. Schulz, 2013. Schyns, Veldhoven, & Wood, 2009).

Εντούτοις, μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι φανερό ότι οι έρευνες που εξετάζουν τη σχέση του σχολικού κλίματος με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχουν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τους αποκλειστικά το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο, δίχως να εξετάζουν τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με το κλίμα που επικρατεί στην τάξη τους. Επιπλέον, η τάξη θεωρείται ως το αποκλειστικά οργανωσιακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός ασκεί το επάγγελμά του και στο οποίο παράγεται ένα πυκνό πλέγμα σχέσεων ψυχοκοινωνικής φύσης και ανατροφοδοτικών μηνυμάτων που επιδρούν σημαντικά στο έργο των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους (Adamski, Fraser, & Peiro, 2013. Dinham & Scott, 1998. Dorman, 2003. Freiberg, Templeton, & Helton, 2013. Martin, 2002. Μπέλλας, 1985).

Το γεγονός ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον εστίασε στο επίπεδο του σχολείου, μπορεί να αποδοθεί στην επικράτηση της άποψης ότι το αντικείμενο της διοικητικής επιστήμης και της οργανωσιακής συμπεριφοράς αποτελεί η σχολική μονάδα και η διοίκησή της σε επίπεδο οργανισμού, αντίθετα με τη διοίκηση και διαχείριση της

τάξης που αποτελεί αντικείμενο της παιδαγωγικής επιστήμης (Dinham & Scott, 1998).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι βασικότερες έννοιες της οργανωσιακής συμπεριφοράς, όπως η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, διερευνήθηκαν κατά βάση στο μακρο- επίπεδο του σχολικού οργανισμού, ενώ αγνοήθηκε το μικρο- επίπεδο της σχολικής τάξης. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται από την Αθανασούλα – Ρέππα (2008), το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διοίκησης είναι παιδαγωγικό και υλοποιεί παιδαγωγικούς στόχους που κυμαίνονται σε όλη τη σχολική μονάδα, βασικός πυρήνας της οποίας είναι η σχολική τάξη.

### **3.3. Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών**

Το σχολείο αποτελεί έναν κοινωνικό οργανισμό που απαρτίζεται από ένα σύνολο στοιχείων (εκπαιδευτικοί, μαθητές κ.ά) καθένα από τα οποία συντονίζεται στην επιτέλεση του δικού του έργου. Όλα τα στοιχεία εργάζονται και λειτουργούν από κοινού αλληλοεπηρεάζονται με σκοπό την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Για να επιτευχθούν οι στόχοι, η λειτουργία μιας σχολικής μονάδας θα πρέπει να είναι αποτελεσματική. Μέσα από το σχολείο, μεταλαμπαδεύονται γνώσεις, γενική παιδεία, δεξιότητες και εξειδίκευση. Συγχρόνως, διαμορφώνονται αντιλήψεις και πιστεύω, ενώ διαπλάθονται συνειδήσεις και εμπνέονται αξίες (Παπαναούμ 1995: 40).

Η εκπαίδευση είναι υψίστης σημασίας για την ατομική και κοινωνική ευημερία των μελών που απαρτίζουν μια κοινωνία. Επιπλέον, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ουσιαστικός για την ποιότητα της εκπαίδευσης. Η Γραμματικού (2010) ορίζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως ‘‘μια συναισθηματική κατάσταση ικανοποίησης ή απογοήτευσης που βιώνει ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τον επαγγελματικό του ρόλο και προκύπτει όταν αυτός που ασχολείται με την εκπαίδευση αξιολογεί την εργασία του’’. Η ικανοποίηση που εισπράττει ο εκπαιδευτικός από το επάγγελμά του είναι ένα ουσιώδες ζήτημα καθώς ο ρόλος του συνδέεται άρρηκτα με την εκπαίδευση και ανάπτυξη των παιδιών και ως

αποτέλεσμα το μέλλον μιας χώρας και τη συνέχεια μιας κοινωνίας. Επομένως, εξασφαλίζοντας την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τα επίπεδα ποιότητας αλλά και ανάπτυξης της εκπαίδευσης θα μπορούσαν να αυξηθούν με σταθερά αλλά και συνεχόμενα (Saiti, 2007 : 28-32).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μπορεί να εξαρτηθεί από παράγοντες όπως η ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές, η ενεργός συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με συναδέλφους, η αυτονομία και η ανεξαρτησία για δράση, η δυνατότητα εφαρμογής νέων ιδεών και οι ευκαιρίες για ατομική ανάπτυξη μέσα από την εργασία (Zemprylas & Papanastasiou, 2006 : 147- 163). Κεντρικής σημασίας είναι και ο ρόλος της διοίκησης του σχολείου που μπορεί αν οδηγήσει σε αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι Yezzy και Lester (2000) εξέτασαν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και βρήκαν πως η επίτευξη των στόχων αποτελεί πηγή ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς. Πιθανή απουσία της επαγγελματικής ικανοποίησης οδηγεί στη λεγόμενη “επαγγελματική εξουθένωση” με δυσάρεστες συνέπειες για τον εργαζόμενο εκπαιδευτικό.

Η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται άρρηκτα με την αποδοτικότητα και την παρακίνηση στην εργασία. Η αποδοτικότητα είναι το αποτέλεσμα της επαγγελματικής ικανοποίησης, ενώ η παρώθηση αποτελεί το κίνητρο που επηρεάζει τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας. Η αποδοτικότητα ενός εκπαιδευτικού ή μιας σχολικής μονάδας είναι δύσκολο να μετρηθεί καθώς η απόδοση είναι ένα σύνθετο μέγεθος, το οποίο αποτελείται από πολλές μεταβλητές όπως η ποιότητα του μαθητικού δυναμικού, η ικανότητα του ατόμου, η διοίκηση της σχολικής μονάδας, οι συνθήκες εργασίας κ.α. Συγκεκριμένα για την απόδοση του εκπαιδευτικού στον εργασιακό χώρο, αυτή είναι συνάρτηση τριών παραγόντων: α) της ικανότητάς του, β) της παρακίνησής του και γ) της οργανωσιακής υποστήριξης. Ο Διευθυντής/ ηγέτης της σχολικής μονάδας με σκοπό να αυξήσει την απόδοση των εκπαιδευτικών αλλά και την αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας οφείλει να εφαρμόζει την τεχνική της ενίσχυσης (Κασάπα, Λέκκα Μεταπτυχιακή εργασία). Παρακινεί, λοιπόν, τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, ζητάει τη γνώμη τους πάνω σε διάφορα θέματα

κι έτσι τους κάνει να αισθάνονται πως είναι χρήσιμοι, αποδεκτοί από την ομάδα και ολοκληρωμένοι (Κασάπα, Λέκκα Μεταπτυχιακή εργασία).

Οι Bogler και Nir (2012) συνδέουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με τα χαρακτηριστικά του εργασιακού τους περιβάλλοντος, δηλαδή με τον τρόπο οργάνωσης του εκπαιδευτικού οργανισμού, τις συνθήκες εργασίας και την υλικοτεχνική του δομή. Επιπλέον, οι Zembylas και Papanastasiou (2006) υποστηρίζουν πως η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών προκύπτει συναρτήσει της αντιληπτικής σχέσης ανάμεσα στο πώς εκλαμβάνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός τον τρόπο που πρέπει να διδάσκει και στον τρόπο που αναγκάζεται να διδάξει.

Από έρευνα της Saiti (2007) για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναδείχθηκαν επτά παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία τους: 1) ο ρόλος του Διευθυντή και το σχολικό κλίμα, 2) η αναγνώριση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών, 3) τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για την εργασία τους, 4) η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, 5) η διοίκηση, 6) ο μισθός και ο σχολικός οργανισμός.

Σύμφωνα με έρευνα της Αθανασούλα- Ρέππα (2008) οι κυριότεροι παράγοντες που επιδρούν στη επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι:

- Το φύλο, η προσωπικότητα και η εμπειρία
- Η κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού
- Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, δηλαδή οι σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ τους
- Παράγοντες που αφορούν στο εργασιακό περιβάλλον, όπως οι συνθήκες εργασίας, ο εργασιακός φόρτος και οι πιθανότητες επαγγελματικής εξέλιξης.

Περισσότερο γενικές είναι οι κατηγορίες που κατατάσσονται οι παράγοντες, οι οποίοι θα μπορούσαν να επηρεάσουν την επαγγελματική ικανοποίηση σύμφωνα με τους Crossman και Harris (2006). Οι τρεις κατηγορίες είναι οι εξής:

- Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως η φύση της εργασίας και το περιβάλλον.



- Οι ψυχολογικοί παράγοντες, όπως η συμπεριφορά, η προσωπικότητα και οι στάσεις
- και οι δημογραφικοί παράγοντες, όπως το φύλο.

Από έρευνα των Eliophotou-Menon, Papanastasiou & Zembylas (2008) προέκυψε πως οι τέσσερις βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι το φύλο, το σχολικό επίπεδο, το σχολικό κλίμα αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Μάλιστα οι ερευνητές βρήκαν πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις γυναίκες, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από αυτούς που εργάζονταν σε υψηλότερα και τέλος αυτοί που δήλωσαν ικανοποιημένοι με το βαθμό στον οποίο είχαν πετύχει τους επαγγελματικούς τους στόχους υποστήριξαν πως νιώθουν μεγαλύτερη γενική επαγγελματική ικανοποίηση.

Η ικανοποίηση κατά το εκπαιδευτικό έργο συμβάλει στην ανάπτυξη ευχάριστης διάθεσης των εκπαιδευτικών, στο να αφιερώνονται στη δουλειά τους αλλά και το να παρέχουν στους μαθητές τους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο όλες τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει με αποτέλεσμα, μαθητές, γονείς και κοινωνία να επωφελούνται στο έπακρο τις υπηρεσίες τους (Ofoegbu, 2004). Οι εκπαιδευτικοί, όπως και άλλοι εργαζόμενοι, είναι ηθικά υποχρεωμένοι ώστε να συμβάλουν στην ανάπτυξη του κράτους, το οποίο υπηρετούν. Για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι ωφέλιμο αν είναι επαγγελματικά ικανοποιημένοι και αποτελεσματικοί στην εργασία τους. Σύμφωνα με τους Jaiyeoba και Jibril (2008), οι ικανοποιημένοι και με κίνητρα εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικό στοιχείο για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Η επιτυχία ή η αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται, κυρίως, από τους ικανοποιημένους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους ικανοποιημένους διευθυντές σχολείων.

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί από τις βασικότερες συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς ο βαθμός της ικανοποίησης του κάθε ατόμου αποτελεί σημαντικότερο παράγοντα για τη δημιουργικότητα, την αποδοτικότητα, την κοινωνική και ψυχική ευημερία του ίδιου αλλά και των ατόμων του άμεσου περιβάλλοντός του (Κάντας, 2009).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ

### 4.1. Ορισμοί και Θεωρητικά Μοντέλα Συναισθημάτων

Η τρίτη έννοια προς διασαφήνιση στην παρούσα διπλωματική έρευνα είναι αυτή των συναισθημάτων. Πολλοί θεωρητικοί έχουν επιχειρήσει να ορίσουν την έννοια του συναισθήματος. Συγκεκριμένα, οι M.P. González, E. Barrull, C. Pons και P. Marteles στο άρθρο τους με τίτλο «Qué es la emoción?» υποστηρίζουν πως μέχρι την εργασία του Wukmir το 1967 «Emoción y Sufrimiento» κανένας δεν ήταν ικανός να δώσει ένα συνεκτικό ορισμό του συναισθήματος. Οι ίδιοι αναφέρουν πως τα συναισθήματα είναι εμπειρίες με πολύ πολύπλοκο χαρακτήρα. Εκτός, όμως, από την πολυπλοκότητά τους, εντοπίζεται ένας κοινός παράγοντας κάτω από όλα τα συναισθήματα.

Κάθε συναίσθημα εκφράζει ουσιαστικά μια ποσότητα ή ένα μέγεθος σε μια κλίμακα με ένα θετικό και ένα αρνητικό πόλο. Έτσι, ο καθένας από εμάς βιώνει θετικά και αρνητικά συναισθήματα σε διαφορετικές εντάσεις και διαφορετικούς βαθμούς. Επίσης, μπορούμε να βιώνουμε σταδιακές ή απότομες αλλαγές συναισθηματικής έντασης, είτε προς τη θετική πλευρά της κλίμακας συναισθημάτων, είτε προς την αρνητική. Σύμφωνα με τους συγγραφείς που έχουν επηρεαστεί από τις θεωρητικές απόψεις του Wukmir, όλα τα συναισθήματα αποτελούνται από δύο στοιχεία. Από τη μια πλευρά, τα συναισθήματα αποτελούνται από ένα ποιοτικό στοιχείο που εκφράζεται μέσω της λέξης που χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε το συναίσθημα (φιλία, αγάπη, φόβος, ασφάλεια, κ.ά.), η οποία καθορίζει τη θετικότητα ή την αρνητικότητα του συναισθήματος. Από την άλλη πλευρά, όλα τα συναισθήματα προσδιορίζονται από ένα ποσοτικό στοιχείο που εκφράζεται μέσα από τις λέξεις που χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε το μέγεθος (λίγο, αρκετά, πολύ, κάπως, πάρα πολύ κ.α.).

Τα συναισθήματα είτε θετικά, όπως η χαρά και η αισιοδοξία, είτε αρνητικά, όπως ο θυμός και η απογοήτευση, φαίνεται πως επηρεάζουν τις στάσεις, τις αντιλήψεις και συνεπώς τη συμπεριφορά των ανθρώπων (McColl, Kennedy, & Anderson, 2002).

Σχηματική απεικόνιση των δύο στοιχείων των συναισθημάτων (ποιοτικό, ποσοτικό)

Πηγή: [http://www.biopsychology.org/biopsychology/papers/what\\_is\\_emotion.htm](http://www.biopsychology.org/biopsychology/papers/what_is_emotion.htm)

Συναίσθημα = Ποσοτικό στοιχείο + ποιοτικό στοιχείο		
<p>Π.χ. αισθάνομαι</p> <p><b>Θετικά συναισθήματα</b></p>	<p>Πολύ</p> <p>+ ↑</p> <p>παρα πολύ</p> <p>αρκετά</p> <p>πολύ</p> <p>λίγο</p> <p>μεγεθος</p>	<p>χαρούμενος-η</p> <p>αγάπη</p> <p>εξασμός</p> <p>φύλα</p> <p>κατανόηση</p> <p>ευτυχία</p>
<p><b>Αρνητικά συναισθήματα</b></p> <p>Π.χ. αισθάνομαι</p>	<p>λίγο</p> <p>πολύ</p> <p>αρκετά</p> <p>παρα πολύ</p> <p>- ↓</p> <p>αρκετά</p>	<p>λύπη</p> <p>φόβος</p> <p>άγχος</p> <p>απόρριψη</p> <p>κ.ο.κ</p> <p>λυπημένος-η</p>

Σύμφωνα με τον Wukmir (1967), όλοι οι έμβιοι οργανισμοί κατέχουν αντιληπτικούς μηχανισμούς με βάση τους οποίους αναγνωρίζουν ποια ερεθίσματα είναι σημαντικά για την επιβίωσή τους. Επίσης, υποστήριξε πως τα συναισθήματα είναι οι μηχανισμοί που αναγνωρίζουν αν αυτό που αντιλαμβάνονται είναι ευνοϊκό ή όχι για την επιβίωσή τους. Έτσι, αν μια κατάσταση είναι ευνοϊκή, τότε ο οργανισμός βιώνει θετικό συναίσθημα (χαρά, ικανοποίηση, επιθυμία κλπ), ενώ αντίθετα βιώνει ένα αρνητικό συναίσθημα (λύπη, θλίψη, άγχος κ.α.).

Συμπληρωματικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η απόδοση ακριβούς σημασίας στον όρο συναίσθημα αποτέλεσε το κέντρο διαμάχης ανάμεσα σε ψυχολόγους και φιλόσοφους για πάνω από έναν αιώνα. Ένας απλός ορισμός ορίζει τα συναισθήματα ως «την εμπειρία των υποκειμενικών αισθημάτων που έχουν θετική ή αρνητική αξία για το άτομο».

Η Fredrickson δίνει έναν άλλον ορισμό για το συναίσθημα. Σύμφωνα με τη θεωρία της (1998, 2001), το συναίσθημα αποτελεί μια πολυσύνθετη αντιδραστική τάση σε σχέση με κάποιο ερέθισμα που εκδηλώνεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Αφετηρία αποτελεί η εκδήλωση- εμφάνιση του ερεθίσματος. Ακολούθως, συντελείται η πρόσληψη- είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα- και η υποκειμενική ερμηνεία του ατόμου γι' αυτό. Τελικά, έχουμε μια μορφή αντίδρασης σε ποικίλα επίπεδα όπως το φυσιολογικό, το γνωσιακό, το εκφραστικό, το φυσιολογικό- βιολογικό, το νευρολογικό, το εμπειρικό κ.ά. Το συναίσθημα, με άλλα λόγια, αποτελεί μια μορφή αντίδρασης του οργανισμού μας στις εξελίξεις του περιβάλλοντός μας και όχι μόνο. Αν ωστόσο υπάρχει το ερέθισμα (εσωτερικό ή εξωτερικό) και προσληφθεί από το άτομο, αλλά αυτό δεν προχωρήσει σε καμία αντίδραση κανενός επιπέδου, τότε μιλάμε για απουσία συναισθήματος. Επομένως, το συναίσθημα αποτελεί αντίδραση ψυχική προς κάποιο ερέθισμα (Fredrickson 1998, 2001). Ο συγκεκριμένος ορισμός ισχύει τόσο για τα θετικά όσο και για τα αρνητικά συναισθήματα και είναι αρκετά παλαιότερος από την ίδια τη θεωρία της Fredrickson, γεγονός που αποδεικνύεται από την πληθώρα των ερευνητών που τον αποδέχτηκαν και τον χρησιμοποίησαν πριν από αυτή (Frijda 1986, Fridja, Kuipers & Schure 1989, Levenson 1994, Tooby & Cosmides 1990). Επιπροσθέτως, το συναίσθημα όπως ορίζεται από την Fredrickson (1998, 2001), δεν πρέπει να συγχέεται με τη διάθεση (affect / mood). Η ίδια ενυπάρχει στο συναίσθημα και το χρωματίζει, ενώ το συναίσθημα αποτελεί γενικευμένη αντίδραση. Από την άλλη, η διάθεση ενυπάρχει στο συναίσθημα και το χρωματίζει και είναι πιο γενική και δεν είναι απαραίτητο να έχει προέλθει από κάποιο συγκεκριμένο ερέθισμα (Russel, Feldman & Barrett 1999).

Σύμφωνα με τον Alder (2005), τα συναισθήματα διαχωρίζονται από τη συμπεριφορά και τις διαθέσεις, οι οποίες μπορεί να προκαλούνται δίχως κάποια εμφανή αιτία και διαρκούν για σχετικά μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Στην ουσία όλα τα συναισθήματα αποτελούν προτροπές για δράση. Τα συναισθήματα είναι εκατοντάδες μαζί με τις παραλλαγές, τις προσμίξεις και τις αποχρώσεις τους. Ο Goleman (1997) υποστηρίζει πως κάθε συναίσθημα προσφέρει συγκεκριμένο βιολογικό πλαίσιο και προσφέρει μια μοναδική ετοιμότητα για δράση.

Το πολύπλοκο σύστημα παραγωγής των συναισθημάτων καλύπτεται από πλήθος θεωριών (Alder, B. 2005). Ωστόσο, παρά τις διαφορετικές θέσεις των ειδικών

είναι κοινώς αποδεκτό πως τα συναισθήματα αποτελούν σημαντικούς “καθοδηγητές” της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Τα συναισθήματα με τον παρορμητικό και πανίσχυρο χαρακτήρα τους, σε συνδυασμό με το σύστημα του λογικού νου που είναι ικανός να ζυγίζει και να συλλογίζεται, αλληλοεπιδρούν στη δόμηση της διανοητικής μας ζωής (Goleman, D. 1997:36). Σχεδόν σε όλες μας τις δραστηριότητες, από την πιο ασήμαντη και καθημερινή έως την πιο σημαντική και καιρία, το συγκινησιακό και το λογικό μέρος του μυαλού μας ενεργοποιούνται και καθοδηγούν τα επόμενα βήματά μας.

Συνδέοντας τα θετικά με τα αρνητικά συναισθήματα θα μπορούσαμε να πούμε πως τα θετικά συναισθήματα οδηγούν σε:

1. Διεύρυνση του ορίζοντα της σκέψης αλλά και της ποικιλίας των δράσεων και της συμπεριφοράς των ανθρώπων (Fredrickson & Branigan 2005).
2. Αντιμετώπιση της ψυχολογικής διέγερσης και των συνεπειών που προκαλούν τα αρνητικά συναισθήματα (“The Undoing Hypothesis”, Fredrickson & Levenson 1998)
3. Οικοδόμηση ενός ισχυρού ψυχισμού και εξασφάλιση ψυχικής ανθεκτικότητας (“Psychological Resilience”, Tugade & Fredrickson 2004).
4. Κινητοποίηση μηχανισμών που οδηγούν σε συναισθηματική και ψυχική ευημερία (Fredrickson & Joiner 2002).

#### **4.2. Θετικό και Αρνητικό συναίσθημα στην εργασία**

Ο διαχωρισμός ανάμεσα σε θετική και αρνητική συναισθηματικότητα (positive and negative affectivity) σχετίζεται με το συναισθηματικό κόσμο του ατόμου και πιο συγκεκριμένα με το είδος και την ένταση των συναισθημάτων τα οποία αρχίζει να αισθάνεται.

Ως θετική συναισθηματικότητα (positive affectivity) ορίζεται η τάση του ατόμου να βιώνει έντονα συναισθήματα με ευχάριστη χροιά, ενώ η αρνητική

συναισθηματικότητα (negative affectivity) είναι η τάση βίωσης έντονων συναισθημάτων αρνητικής χροιάς (Cropanzano, James, & Konovsky, 1993). Σε γενικές γραμμές ο άνθρωπος που βιώνει θετικά συναισθήματα είναι περισσότερο δραστήριος, ενθουσιώδης και βρίσκεται σε εγρήγορση σε αντίθεση με εκείνον που βιώνει αρνητικά συναισθήματα και βρίσκεται σε ένταση και αρνητική φόρτιση (Watson, Clark, & Tellegen, 1988).

Ένα ουσιώδες μέρος της έρευνας σχετικά με τη θετική και την αρνητική συναισθηματικότητα μελετά το ρόλο που διαδραματίζουν αυτές στην εργασία. Με βάση τη θεωρία της οργανωτικής συμπεριφοράς των Weiss και Cropanzano (1996) οι συνολικές συναισθηματικές εμπειρίες που αποκομίζονται από το εργασιακό περιβάλλον σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες (μαζί με την προσωπικότητα) είναι σε θέση να διαμορφώσουν τη στάση των εργαζομένων απέναντι στην εργασία τους. Αν και αρχικά, οι αντιδράσεις στο συναισθηματικό περιβάλλον θεωρήθηκαν σχετικές με την επαγγελματική ικανοποίηση (Locke, 1976) , στην πορεία και με βάση την εμπειρία αποδείχθηκε πως ο συναίσθημα στην εργασία δεν γίνεται να εξισωθεί με αυτήν. Αν και η επαγγελματική ικανοποίηση περιέχει ως έννοια μια αποτίμηση της εργασιακής κατάστασης, δεν περιέχει μια ψυχολογική αντίδραση που βασίζεται στην αντικειμενική εμπειρία και δεν αποτελεί κατάσταση (Brief & Robertson, 1989; Weiss, 2002).

Αποτελεί ευρέως αποδεκτή άποψη πως το συναίσθημα στην εργασία δεν μπορεί να εξισωθεί με την επαγγελματική ικανοποίηση, εφόσον η στάση απέναντι στην εργασία απεικονίζει τόσο τις πεποιθήσεις όσο και τις γνωστικές αποτιμήσεις (Weiss, 2002). Άλλωστε, σύμφωνα με τους Brief και Weiss (2002), υπάρχουν και εξωγενείς οργανωτικοί παράγοντες (πχ. στρεσογόνες συνθήκες) οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν το συναίσθημα στην εργασία.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχει πληθώρα δεδομένων που αποδεικνύουν τη μεγάλη επίδραση που έχει το συναίσθημα στην ικανοποίηση από την εργασία. Ο Moyle (1995) υποστηρίζει πως τα άτομα με υψηλή αρνητική συναισθηματικότητα έχουν αρνητική αντίληψη του περιβάλλοντός τους, συνεπώς ενδέχεται να έχουν την ίδια αρνητική αντίληψη και για την εργασία τους, γεγονός που μεταφράζεται ως χαμηλή ικανοποίηση από την εργασία. Επιπλέον, οι Connolly και Viswesvaran (2000) διαπίστωσαν πως το 10-25% της διακύμανσης στην επαγγελματική

ικανοποίηση οφείλεται από τη συναισθηματικότητα του υποκειμένου, τονίζοντας παράλληλα πως η θετική συναισθηματικότητα σχετίζεται περισσότερο με την εξαρτημένη μεταβλητή παρά η αρνητική.

Τα συναισθήματα που βιώνονται από τους εργαζόμενους στον εργασιακό τους χώρο είναι σε θέση να επηρεάσουν τις αντιλήψεις τους για το πλαίσιο εργασίας και οργάνωσης στο οποίο κινούνται αλλά και τη συμπεριφορά τους. Από έρευνες βρέθηκε πως η προσωπικότητα με υψηλή αρνητική συναισθηματικότητα επηρεάζει τις αντιλήψεις για το περιβάλλον εργασίας (Ferguson, Daniels, & Jones, 2006), ενώ η θετική συναισθηματικότητα συνδέεται με την ενεργή ενασχόληση του ατόμου με το αντικείμενό του, με την επιδίωξη σημαντικών στόχων αλλά και με κοινωνικές διεργασίες, οι οποίες είναι ιδιαίτερα σημαντικές στις οργανωσιακές αλληλεπιδράσεις (Watson, Clark, & Tellegen, 1988). Παράλληλα, το συναίσθημα στη εργασία αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για πολλές πτυχές της οργανωτικής συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένης μεταξύ άλλων της οργανωσιακής δέσμευσης (Cropanzano, et al., 1993), της αναπαραγωγικής συμπεριφοράς των εργαζομένων (Barsade, Brief, & Spataro, 2003) και της λήψης αποφάσεων.

Μεγάλο ενδιαφέρον προκαλούν και οι έρευνες που σχετίζονται με τη σχέση του συναισθήματος και της Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε ό,τι αφορά στην εργασία. Για παράδειγμα, η έρευνα των Bar-On και των συνεργατών του (2000) που αφορά στα γνωρίσματα της Σ.Ν. σε τρεις επαγγελματικές ομάδες απέδειξε πως το γενικό θετικό συναίσθημα σημαίνει και υψηλότερος παράγοντας της Σ.Ν. Παράλληλα, σε έρευνα των Kafetsios και Loumakou (2006) βρέθηκε πως ανάμεσα στις πτυχές τη Συναισθηματικής Νοημοσύνης μόνο η γενική διάθεση είχε γενική προβλεπτική αξία για το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα στην εργασία.

### **4.3. Συναισθήματα και σχολείο**

Είκοσι χρόνια πριν, η έρευνα για τα συναισθήματα των δασκάλων ήταν αραιή. Μια εξήγηση για αυτήν την έλλειψη της έρευνας σχετικά με τα συναισθήματα των

δασκάλων είναι η προκατάληψη ενάντια στο συναίσθημα στη δυτική κουλτούρα (Zembylas, 2003c), που προκύπτει από την κατανόηση ότι τα συναισθήματα είναι περίπλοκα και δύσκολο να τα καταλάβει κανείς. Επίσης, τα συναισθήματα συνδέονται με γυναικείες και θηλυκές φιλοσοφίες και ως εκ τούτου δεν έχουν σημασία ως ερευνητικές εστίες (Zembylas, 2003c).

Το συναίσθημα των εκπαιδευτικών θεωρείται τώρα ως σημαντικό πεδίο έρευνας για αρκετούς λόγους. Πρώτον, στο πλαίσιο των υψηλών ποσοστών τριβής μεταξύ των δασκάλων, η συναισθηματική ευημερία των εκπαιδευτικών έχει καταστεί κρίσιμη. Ο Emmer (1994) ανέφερε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητική εμπειρία και αρνητικά συναισθήματα πιο συχνά από τα θετικά. Όταν τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα τη διδασκαλία τους, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε αισθήματα ανεπάρκειας και αποτυχίας, μαζί με το θυμό προς τους μαθητές τους (Lortie, 1975). Το άγχος και η κακή διαχείριση των συναισθημάτων συνεχίζουν ως βασικοί λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αποχωρούν από το επάγγελμα. Ο Darling-Hammond (2001) και ο Woolfolk Hoy (2013) υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί "δεν προειδοποιούν ούτε προετοιμάζονται" (σελ. 264) για τις συναισθηματικές απαιτήσεις της καριέρας που επέλεξαν, μερικές φορές με αποτέλεσμα να εγκαταλείψουν την καριέρα τους (Richardson, Watt & Devos, 2013).

Σε μία προσπάθεια να κατανοήσουν καλύτερα τη διένεξη μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι ερευνητές έχουν διερευνήσει την επαγγελματική εξουθένωση των δασκάλων (Akin, Aydın, Erdoğan & Demirkasimoğlu, 2013. Høigaard, Giske, & Sundslı, 2011; O'Brien, Goddard & Keefe, 2008), την ευημερία των εκπαιδευτικών (Parker, Martin, Colmar & Liem, 2012) και την ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών (Day & Gu, 2009, Χονγκ, 2012). Η μελέτη της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών πρότεινε ότι τα συναισθήματα παίζουν σημαντικό ρόλο στην ικανότητα του δασκάλου να ευδοκιμεί, και όχι απλά να επιβιώνει στην επαγγελματική του ζωή (Mansfield, Beltman, Price & McConney, 2012).

Επιπλέον, η εργασία των εκπαιδευτικών έχει όλο και περισσότερο καθοδηγηθεί από την υπευθυνότητα και τα υψηλά επίπεδα δοκιμών. Οι πολιτικές συζητήσεις συμπεριέλαβαν ακόμη και συζήτηση σχετικά με τη σύνδεση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών με κάποιο βαθμό «αξίας». Αυτή η εστίαση έχει επηρεάσει με διάφορους τρόπους την τάξη συναισθηματικό κλίμα, επηρεάζοντας τη



φύση των αλληλεπιδράσεων μαθητών / εκπαιδευτικών και συμπεριφορές (Schroeder, 2006).

Το σχολείο αποτελεί τον κατεξοχήν θεσμοθετημένο χώρο όπου πραγματοποιείται η μετάδοση της γνώσης. Ωστόσο, εκείνο που ρέει αβίαστα και ανεμπόδιστα στο συγκριμένο χώρο και ανάμεσα στους εμπλεκόμενους είναι το συναίσθημα. Η διδασκαλία, ακόμα και όταν είναι δασκαλοκεντρική αποτελεί μια ατελείωτη ανταλλαγή συναισθημάτων αποδοχής, επιβεβαίωσης, επιβράβευσης ή και απόρριψης, επίπληξης και νουθεσίας. Ο δάσκαλος μπορεί να μιλά αδιάκοπα και μέσα από τις εκφράσεις του προσώπου του και τις κινήσεις του σώματός του σκοπεύει να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών του και να μεταδώσει γνώσεις επιδρώντας σε κάθε περίπτωση θετικά ή αρνητικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του κάθε μαθητή.

Μέσα από τη βιβλιογραφία φαίνεται πως το συναίσθημα αποτελεί μια σημαντική παράμετρο της ζωής των εκπαιδευτικών, που επιδρά στο σχολικό κλίμα και στις πρακτικές που διενεργούνται στη σχολική τάξη (Flores & Day, 2006). Η διδασκαλία είναι συναισθηματικά πολύ απαιτητική στη διάρκεια της οποίας οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ένα ευρύ φάσμα τόσο θετικών όσο και αρνητικών συναισθημάτων. Στο ίδιο πλαίσιο οι ο Day και οι συνεργάτες του τονίζουν πως το να είναι κανείς εκπαιδευτικός σημαίνει να βιώνει και να διαχειρίζεται διαρκώς έντονα συναισθήματα (σελ. 612) (στο Flores 2013).

Τα τελευταία τριάντα χρόνια η έρευνα που αφορούσε στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών επικέντρωνε το ενδιαφέρον της στις γνωστικές διεργασίες τους (Richardson & Placier 2001). Στις πιο πρόσφατες μελέτες τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών προκαλούν με αυξανόμενο ρυθμό το ενδιαφέρον για διερεύνηση (Hargreaves 1998, · Nias 1989· van Veen & Lasky 2005· Zembylas 2005). Μέσα από τη μελέτη των συναισθημάτων μπορούμε να συγκεντρώσουμε πληροφορίες για τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και του περιβάλλοντός τους και μέσα από αυτόν τον τρόπο ανοίγει ο δρόμος για την κατανόηση της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών (Van Veen & Sleegers, 2009 σελ 235).

Ο καθοριστικός ρόλος των συναισθημάτων στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση διαφαίνεται και από την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία των συμμετεχόντων. Έτσι, όταν η σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή είναι φορτισμένη με αρνητικά

συναισθήματα (για παράδειγμα ειρωνική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού) τότε παρατηρείται διαταραχή της επικοινωνίας και κατά συνέπεια απόρριψη του περιεχομένου της διδασκαλίας (Κωνσταντίνου, Χ., 2004). Ωστόσο, ο ρόλος των συναισθημάτων πολύ συχνά περιθωριοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για αυτό το λόγο υπάρχουν και μελέτες, οι οποίες προτείνουν “αλλαγές στον τρόπο που εργάζεται και αισθάνεται το σύνολο των μαθητών στην τάξη”, αναγνωρίζοντας έτσι πως η διαμόρφωση των συναισθηματικών δεσμών είναι ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος στα εκπαιδευτικά δρώμενα (Kohn, 1997).

Οι Hamre et al. (2008) προτείνουν τη μελέτη του ρόλου των κοινωνικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και την επίδρασή τους στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές τους. Ορισμένα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως τα συναισθήματα και ο τρόπος διαχείρισής τους θεωρούνται ουσιώδη στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη (Hargreaves, 1998. Harvey, Bimler, Evans, Kirkland, & Pechtel, 2012, Zembylas, 2007). Οι συναισθηματικές δεξιότητες ή αδυναμίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τους μαθητές στις καθημερινές τους αλληλεπιδράσεις (Denham, Bassett, & Zinsser, 2012). Σύμφωνα με τον Hargreaves (2001) η βιβλιογραφία επισημαίνει σε μεγάλο βαθμό τον ρόλο των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία.

Παράλληλα, η Παιδαγωγική Συμβουλευτική μιλά για αλλαγές στο χώρο της παιδείας πρεσβεύοντας πως η ουσία της παιδαγωγικής εντοπίζεται στην ενεργητική κοινωνική ένταξη και δράση του μαθητή, στην αυτογνωσία και στην προσωπική του πρόοδο και ευτυχία (Κοσμόπουλος, 1996). Παρόλα αυτά, από την καθημερινή σχολική πρακτική φαίνονται τα σημάδια του ατομικισμού και του εγωισμού των μαθητών, η ένταση στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και η αδυναμία έκφρασης των συναισθημάτων και των ενδιαφερόντων των μαθητών (Γκούσια-Ρίζου, 2004).

Ως λύση στα παραπάνω προβλήματα προτείνεται η δημιουργία ενός φιλικού-συνεργατικού περιβάλλοντος μέσα στην τάξη, με επίκεντρο τον ειλικρινή διάλογο και τις δημοκρατικές διαδικασίες. Η τάξη, εκτός από χώρος πνευματικής ανάπτυξης των μαθητών, πρέπει να λειτουργεί και ως εργαστήριο συναισθηματικής ανάπτυξης και ωρίμανσης. Η κατανόηση των συναισθημάτων αποτελεί τον δρόμο προς την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση, καθώς έτσι επιτυγχάνεται η σύνδεση σχολείου και ζωής.

Καταλυτικός στο σημείο αυτό είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα αναλάβει τη σύζευξη της συναισθηματικής, γνωστικής και κοινωνικής μάθησης. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να βρίσκεται πρώτα ο ίδιος σε αρμονία με τον εαυτό του, να επιδιώκει την αυτογνωσία και να διέπεται από ανθρωπιστικό- κοινωνικό ενδιαφέρον.

## ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

### Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> : ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

#### 5.1. Σκοπός της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια η πρόοδος και η εξέλιξη κάθε οργανισμού αποτελεί τον πρωταρχικό σκοπό της ηγεσίας και των μελών του. Ιδιαίτερα, όταν ο οργανισμός είναι σχολικός δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα καθώς σε όλη τη διαδικασία εμπλέκονται παιδιά, τα οποία αποτελούν το μέλλον της εκάστοτε κοινωνίας.

Το σχολικό κλίμα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα που επηρεάζει σημαντικά τις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ένα σχολείο λαμβάνουν την ανάλογη ικανοποίηση από το επάγγελμά τους και αναπτύσσουν τα αντίστοιχα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα.

Πιο συγκεκριμένα, οι Hoy και Miskel (2005) χαρακτηρίζουν το σχολικό κλίμα ως την καρδιά και την ψυχή του σχολείου. Αποτελείται από το σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που διακρίνουν ένα σχολείο από ένα άλλο και επηρεάζει τη συμπεριφορά όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Στον χώρο της εκπαίδευσης το κλίμα αποτελεί μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, οι κυριότεροι παράγοντες της οποίας αναφέρονται στα χαρακτηριστικά: α) του φυσικού περιβάλλοντος και του υλικοτεχνικού εξοπλισμού του σχολείου, β) του κοινωνικού περιβάλλοντος, γ) των κοινωνικών σχέσεων και αλληλοεπιδράσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του σχολείου, και δ) της κουλτούρας που διαμορφώνεται από το σύστημα αξιών, πεποιθήσεων και σημασιών που επικρατούν στο σχολικό πλαίσιο (Collie, 2010).

Το σχολικό κλίμα αντικατοπτρίζει τις νόρμες, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης και την οργανωσιακή δομή ενός σχολείου και εκφράζει τις κοινωνικές, συναισθηματικές, ακαδημαϊκές, κοινοτικές και ηθικές εμπειρίες που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι

γονείς τους από τη συμμετοχή τους στο γίνεσθαι του σχολείου τους (Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013).

Το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τον τρόπο που λειτουργούν και συνδέονται παράγοντες που ανήκουν στο εσωτερικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου και για τον λόγο αυτό υποστηρίζεται ότι αποτελεί χαρακτηριστικό που υπόκειται σε αλλαγή με τη δράση παραγόντων που ανήκουν στο εσωτερικό πλαίσιο του σχολικού οργανισμού (Dinham & Scott, 1998). Όπως, επίσης, υποστηρίζεται από τον Mitchell και τους συνεργάτες του (Mitchell, Bradshaw, & Leaf, 2010), το σχολικό κλίμα προσδιορίζεται σε σημαντικό βαθμό από τις κοινές πεποιθήσεις, τις αξίες και τις στάσεις οι οποίες διαμορφώνουν τις αλληλοεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των ασκούντων διευθυντικούς ρόλους σε ένα σχολείο. Επίσης, ιδιαίτερη σημασία για τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος αποδίδεται σε ορισμένες μεταβλητές που αναφέρονται στα ατομικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά του διευθυντή και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Από τα χαρακτηριστικά αυτά ως σπουδαιότερα θεωρούνται τα κίνητρα εργασίας, η επαγγελματική ικανοποίηση, η μόρφωση, η επαγγελματική εμπειρία και το φύλο των εκπαιδευτικών (Καβούρη, 1998).

Πολλές έρευνες δείχνουν ότι το κλίμα αποτελεί σημαντικό διαμορφωτικό παράγοντα των εργασιακών στάσεων μεταξύ των οποίων είναι και η επαγγελματική ικανοποίηση (Abu-Saad & Hendrix, 1995 · Baltes, Bauer, Bajdo, & Parker, 2002 · Bogler & Nir, 2012 · Collie et al., 2012 · Culver, Wolfle, & Cross, 1990 · Huang & Waxman, 2009 · Lam & Yan, 2011 · Liu, 2012 · Moore, 2012 · Perie & Baker, 1997 · Schulz, 2013 · Schyns, Veldhoven, & Wood, 2009 · Taylor & Tashakkori, 1995).

Ειδικότερα στον εκπαιδευτικό χώρο η σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ικανοποίησης φαίνεται να είναι καλά τεκμηριωμένη, καθώς πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που ασκούν διαμορφωτική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Collie et al., 2012 · Schyns et al., 2009).

Άλλος ένας τομέας που φαίνεται να επηρεάζει το σχολικό κλίμα είναι τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών. Η απόδοση ακριβούς σημασίας του όρου

«συναίσθημα» αποτέλεσε πεδίο διαμάχης Ψυχολόγων και φιλοσόφων για πάνω από έναν αιώνα. Σύμφωνα με έναν απλό ορισμό, «τα συναισθήματα είναι η εμπειρία των υποκειμενικών αισθημάτων που έχουν θετική ή αρνητική αξία για το άτομο».

Τα συναισθήματα που βιώνουν οι εργαζόμενοι στο χώρο της εργασίας τους επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για το εργασιακό/οργανωσιακό πλαίσιο και γενικότερα τη συμπεριφορά τους. Έχει βρεθεί ότι η προσωπικότητα με υψηλή αρνητική συναισθηματικότητα επηρεάζει τις αντιλήψεις για το περιβάλλον εργασίας (Ferguson, Daniels, & Jones, 2006), ενώ η θετική συναισθηματικότητα είναι στοιχειωδώς συνδεδεμένη με την ενεργή ενασχόληση του ατόμου με το αντικείμενο του, με την επιδίωξη στόχων και με κοινωνικές διεργασίες ιδιαίτερα κρίσιμες στις οργανωσιακές αλληλεπιδράσεις (Watson, Clark, & Tellegen, 1988). Συγχρόνως, το συναίσθημα στην εργασία είναι προβλεπτικός παράγοντας για πολλές πλευρές της οργανωτικής συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένων ανάμεσα σε άλλα της οργανωσιακής δέσμευσης (Cropanzano, et al., 1993), της λήψης αποφάσεων και της αναπαραγωγικής συμπεριφοράς των εργαζομένων (Barsade, Brief, & Spataro, 2003).

Επίσης, ποικίλα δεδομένα αποδεικνύουν την μεγάλη επίδραση που έχει το συναίσθημα στην ικανοποίηση από την εργασία. Ο Moyle (1995) έχει προτείνει ότι άτομα με υψηλή αρνητική συναισθηματικότητα αντιλαμβάνονται το περιβάλλον με αρνητικό τρόπο, επομένως μπορεί να αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο και την εργασία τους, κάτι που μεταφράζεται σε χαμηλή ικανοποίηση από την εργασία. Οι Connolly και Viswesvaran (2000) βρήκαν ότι το 10-25% της διακύμανσης στην ικανοποίηση από την εργασία μπορεί να εξηγηθεί από την συναισθηματικότητα του υποκειμένου, με την θετική συναισθηματικότητα να σχετίζεται περισσότερο με την εξαρτημένη μεταβλητή απ' ό,τι η αρνητική.

Παρόλο που η επαγγελματική ικανοποίηση εμπεριέχει μια αποτίμηση της εργασιακής κατάστασης, δεν περιέχει μια ψυχολογική αντίδραση με αντικειμενική εμπειρία, δεν είναι μια κατάσταση (Brief & Robertson, 1989; Weiss, 2002). Είναι ευρέως αποδεκτό ότι το συναίσθημα στην εργασία δεν μπορεί να εξισωθεί με την επαγγελματική ικανοποίηση, εφόσον η στάση απέναντι στην εργασία απεικονίζει επίσης τις γνωστικές αποτιμήσεις και πεποιθήσεις (Weiss, 2002).

Η σχέση του σχολικού κλίματος που επικρατεί στο δημοτικό σχολείο με την επαγγελματική ικανοποίηση αλλά και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών δεν έχει

μελετηθεί αναλυτικά στην Ελλάδα. Αυτός είναι και ο λόγος διεξαγωγής της παρούσας έρευνας.

## 5.2. Ερευνητικές Υποθέσεις

1. Οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος, της συνεργασίας και της οικειότητας σχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.
2. Οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος, της συνεργασίας και της οικειότητας σχετίζονται θετικά με το θετικό συναίσθημα.
3. Οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος, της συνεργασίας και της οικειότητας σχετίζονται αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα.
4. Η απάθεια και η απομάκρυνση των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με το αρνητικό συναίσθημα.
5. Η απάθεια και η απομάκρυνση των εκπαιδευτικών σχετίζεται αρνητικά με το θετικό συναίσθημα.
6. Η απάθεια και η απομάκρυνση των εκπαιδευτικών σχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση.
7. Οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος επιδρούν με την ικανοποίηση και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup> : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### 6.1. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας προέκυψαν με τη συλλογή στοιχείων μέσα από την απάντηση γραπτών ερωτηματολογίων, τα οποία δόθηκαν και συμπληρώθηκαν ανώνυμα από τους εκπαιδευτικούς. Με σκοπό τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων, σχηματίστηκε ένα ερωτηματολόγιο (επισυνάπτεται στο Παράρτημα), το οποίο εμπεριείχε όλες εκείνες τις ερωτήσεις που αντιστοιχούσαν είτε με άμεσο είτε με έμμεσο τρόπο σε όλες τις μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση καθώς και περιγράφονται στις ενότητες που ακολουθούν.

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιδιώχθηκε η συμμετοχή των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν, έτσι ώστε να διερευνηθούν οι επιδράσεις του σχολικού κλίματος στην επαγγελματική ικανοποίηση και στα συναισθήματά τους.

Η έρευνα αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί σε Δημοτικά Σχολεία αστικών και ημιαστικών κυρίως περιοχών κατά τη χρονική περίοδο της άνοιξης, στη μέση του σχολικού έτους 2017- 2018, και πιο συγκεκριμένα το μήνα Φεβρουάριο, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν προλάβει να γνωριστούν μεταξύ τους επαρκώς και να αλληλεπιδρούν.

Η συλλογή του υλικού πραγματοποιήθηκε με επιτόπια παράδοση στις σχολικές μονάδες και μετέπειτα παραλαβή των ερωτηματολογίων, αλλά και μέσω ηλεκτρονικού και συμβατικού ταχυδρομείου.

Πριν από κάθε επίσκεψη στο εκάστοτε σχολείο, ο διευθυντής ενημερωνόταν τηλεφωνικά για το σκοπό της επίσκεψης καθώς και τον καθορισμό της ημέρας και της ώρας που αυτή θα πραγματοποιούνταν. Σε όλους τους συμμετέχοντες δόθηκαν οδηγίες προφορικά ενώ παράλληλα δόθηκαν και οι κατάλληλες διευκρινίσεις. Εκτός από τις προφορικές διευκρινίσεις, τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν συνοδεύονταν από επιστολή που εξηγούσε το σκοπό της έρευνας, επιβεβαίωνε τη διασφάλιση της ανωνυμίας και παρείχε οδηγίες για τη διευκόλυνση της συμπλήρωσής τους.



Σχετικά με τη συμπλήρωσή τους, αποδείχθηκε πως υπήρξε μερική δυσκολία, κυρίως, λόγω έλλειψης χρόνου αλλά και φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών. Σχεδόν μηδαμινή ήταν η ένδειξη δυσπιστίας ή προκατάληψης από πλευράς των υποκειμένων της έρευνας. Στις συγκεκριμένες περιπτώσεις παρατηρήθηκε το φαινόμενο της ύπαρξης αρχικού ενδιαφέροντος για τη συμμετοχή στην έρευνα, και στη συνέχεια και αφού τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν, παρατηρήθηκε η επιστροφή τους χωρίς τη συμπλήρωσή τους από τον εκπαιδευτικό, γεγονός που μείωνε τον αριθμό του αρχικού δείγματος.

Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των ερωτηματολογίων, έλαβε χώρα η καταχώρηση των δεδομένων σε ηλεκτρονικό υπολογιστή καθώς και η δημιουργία αρχείου βάσης δεδομένων με την κωδικοποίηση των ερωτήσεων και την καταχώρηση των απαντήσεων.

## 6.2. Ερευνητικό εργαλείο

Η επιλογή του ερωτηματολογίου ως εργαλείου της έρευνας θεωρήθηκε περισσότερο αποτελεσματική για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας. Το ερωτηματολόγιο, εν γένει ως εργαλείο, είναι ευρέως διαδεδομένο και αρκετά εύχρηστο στην προσπάθεια συλλογής δεδομένων που αφορούν επισκοπήσεις. Τα δεδομένα που παρέχει είναι δομημένα και συχνά αριθμημένα, η παρουσία του ερευνητή κατά τη συμπλήρωσή του δεν είναι αναγκαία, γίνεται εύκολα κατανοητό από το υποκείμενο της έρευνας και η ανάλυσή του δεν παρουσιάζει πολλές δυσκολίες (Cohen, Manion and Morrison, 2007). Μέσα από τη χρήση του ερωτηματολογίου τα στοιχεία λαμβάνονται σε σύντομο χρονικό διάστημα, η ίδια η συμπλήρωσή του δεν είναι χρονοβόρα ενώ παράλληλα παρέχεται ένας αποτελεσματικός τρόπος συγκέντρωσης των επιθυμητών για την έρευνα απαντήσεων μέσα από ένα δείγμα ερωτώμενων που είναι πολύ ευρύτερο από το δείγμα που θα συμμετείχε σε οποιαδήποτε άλλη τεχνική (Παρασκευόπουλος, 1993). Όλοι οι συμμετέχοντες καλούνται να δώσουν απαντήσεις στο ίδιο σύνολο ερωτήσεων. Με αυτόν τον τρόπο οι παρεμφερείς πληροφορίες που συλλέγονται, επεξεργάζονται και

αποκωδικοποιούνται από τον ερευνητή με σκοπό να οδηγήσουν σε διαπιστώσεις και έγκυρα συμπεράσματα για τον γενικότερο πληθυσμό που αντιστοιχεί στην έρευνα. Η ανωνυμία που εξασφαλίζεται στην έρευνα οδηγεί σε περισσότερο αξιόπιστες πληροφορίες, καθώς μέσα από αυτή τα υποκείμενα είναι σε θέση να εκφραστούν με μεγαλύτερη ειλικρίνεια και έχοντας ως γνώμονα τις πραγματικές τους πεποιθήσεις (Cohen et al., 2007).

Για την επίτευξη των στόχων και τη διερεύνηση των υποθέσεων της συγκεκριμένης έρευνας κρίθηκε απαραίτητη η χρήση ενός ερωτηματολογίου που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν κλειστού τύπου ώστε η συλλογή των πληροφοριών να είναι ενιαία και ομοιόμορφη από όλα τα υποκείμενα της έρευνας, οι πληροφορίες να είναι συγκρίσιμες αλλά και να μειώνονται οι πιθανότητες μη απάντησης όλων των ερωτήσεων.

Στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα έγινε γνωστό πως τα ερωτηματολόγια σχεδιάστηκαν και μοιράστηκαν στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στο ερωτηματολόγιο αναφέρονταν ο σκοπός της έρευνας, η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα. Παράλληλα, δηλώθηκε η ελεύθερη συμμετοχή στην έρευνα και τονίστηκε στους εκπαιδευτικούς πως η χρήση των αποτελεσμάτων θα γίνει για αποκλειστικά ερευνητικούς σκοπούς. Ο χρόνος της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων δεν υπερέβαινε τα 15 λεπτά.

Πέρα από τις κλίμακες αυτοαναφοράς που χρησιμοποιήθηκαν για την έρευνα, στα ερωτηματολόγια περιλαμβάνονταν και ερωτήσεις που αφορούσαν σε δημογραφικά στοιχεία. Έτσι, τα ερωτηματολόγια συνέθεταν δύο ενότητες: α) την ενότητα των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και του σχολείου και β) την ενότητα των κλιμάκων μέτρησης της έρευνας. **(βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ).**

Πιο αναλυτικά, στην πρώτη ενότητα των ερωτηματολογίων υπήρχαν ερωτήσεις που αφορούσαν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο σπουδών, συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, έτη υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο που υπηρετούν, σχέση εργασίας), καθώς και ερωτήσεις για τα δημογραφικά

χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων (τύπος, μέγεθος, αριθμός εκπαιδευτικών που υπηρετούν, αριθμός μαθητών, περιοχή σχολείου).

Στο δεύτερο μέρος των ερωτηματολογίων ακολουθούσαν οι κλίμακες μέτρησης των μεταβλητών της έρευνας.

Όλες οι μεταβλητές που εμφανίζονται στις στατιστικές υποθέσεις που περιγράφονται παρακάτω, προκύπτουν από συγκεκριμένα ψυχομετρικά εργαλεία και θεωρούνται συνεχείς μεταβλητές. Αναλυτικότερα στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω ψυχομετρικά εργαλεία οι ερωτήσεις των οποίων περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο που παρατίθεται στο παράρτημα.

### **6.3. Κλίμακες**

#### **6.3.1. Κλίμακα σχολικού κλίματος (από την άποψη των εκπαιδευτικών μόνο)**

Η κλίμακα μέτρησης σχολικού κλίματος αφορά στην άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το κλίμα που επικρατεί στην σχολική μονάδα που υπηρετούν αλλά και με τον τρόπο που το αντιλαμβάνονται οι ίδιοι.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι 3 από τις 6 διαστάσεις της κλίμακας που αφορούν στους εκπαιδευτικούς. Για την κλίμακα μέτρησης σχολικού κλίματος χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου «The Organizational Climate Description for Elementary Schools» (OCDQ-RE) των Hoy, Tarter, and Kottkamp, (1991). Αποτελείται από σαράντα δύο ερωτήσεις τύπου Likert τετραβάθμιας διαβάθμισης ξεκινώντας από το 1 «Συμβαίνει σπάνια», ως το 4 «Συμβαίνει πολύ συχνά». Από την κλίμακα προκύπτουν έξι διαστάσεις, από τις οποίες, τρεις αφορούν τους διευθυντές (υποστηρικτική συμπεριφορά, κατευθυντική στάση, περιοριστική συμπεριφορά) και τρεις αφορούν τους εκπαιδευτικούς (συνεργατικότητα –επαγγελματική στάση, οικειότητα –φιλία, απάθεια – απομάκρυνση). Οι διαστάσεις σε ότι αφορά στους εκπαιδευτικούς είναι οι ακόλουθες:

- Συνεργατικότητα-επαγγελματική στάση εκπαιδευτικών (COLLEGIAL): ερωτήσεις 1, 6, 12, 19, 26, 32, 37, 40. Η συνεργατική στάση των εκπαιδευτικών υποστηρίζει τις ανοιχτές και επαγγελματικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί είναι περήφανοι για το σχολείο τους και απολαμβάνουν να δουλεύουν με τους συναδέλφους τους, που τους αποδέχονται και σέβονται. Αντιστροφή απαντήσεων έγινε στις ερωτήσεις 6 και 37, ώστε όλες οι ερωτήσεις να φορτίζουν προς την ίδια κατεύθυνση. Το σκορ στην κλίμακα για κάθε συμμετέχοντα προκύπτει από το μέσο όρο των απαντήσεων του στις ερωτήσεις της διάστασης. Υψηλότερες (χαμηλότερες) τιμές της μεταβλητής, υποδεικνύουν υψηλότερα (χαμηλότερα) επίπεδα συνεργατικότητας και επαγγελματικής στάσης εκπαιδευτικών.

- Οικειότητα-φιλία εκπαιδευτικών (INTIMATE): ερωτήσεις 2, 7, 13, 20, 27, 33, 38. Η στάση αυτή των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει ισχυρές, συνεκτικές κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ο ένας τον άλλον καλά, είναι στενοί προσωπικοί φίλοι, έρχονται σε επαφή τακτικά και παρέχουν ισχυρή κοινωνική στήριξη ο ένας στον άλλο. Το σκορ στην κλίμακα για κάθε συμμετέχοντα προκύπτει από το μέσο όρο των απαντήσεων του στις ερωτήσεις της διάστασης. Υψηλότερες (χαμηλότερες) τιμές της μεταβλητής, υποδεικνύουν υψηλότερα (χαμηλότερα) επίπεδα οικειότητας και φιλίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

- Απάθεια-απομάκρυνση εκπαιδευτικών (DISENGAGED): ερωτήσεις 3, 8, 14, 21. Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από απάθεια, δεν συμμετέχουν σε παραγωγικές προσπάθειες της ομάδας, δεν έχουν κοινούς στόχους και η συμπεριφορά τους είναι συχνά αρνητική προς τους συναδέλφους τους και το σχολείο. Το σκορ στην κλίμακα για κάθε συμμετέχοντα προκύπτει από το μέσο όρο των απαντήσεων του στις ερωτήσεις της διάστασης. Υψηλότερες (χαμηλότερες) τιμές της μεταβλητής, υποδεικνύουν υψηλότερα (χαμηλότερα) επίπεδα απάθειας και απομάκρυνσης εκπαιδευτικών.

Βάσει βιβλιογραφίας (Hoy & Clover, 1986), ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha είχε τιμές άνω του ορίου 0,7 για όλες τις διαστάσεις: Συνεργατικότητα (.87), Οικειότητα (.83) και Απάθεια (.78).

### **6.3.2. Κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης**

Για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή της κλίμακας επαγγελματικής ικανοποίησης «Job Satisfaction Scale» των Brayfield και Rothe, (1951), η οποία μεταφράστηκε στα ελληνικά από τους Kafetsios και Loumakou (2007). Χρησιμοποιήθηκαν 12 από τις 18 ερωτήσεις και σε 4 πραγματοποιήθηκαν οι απαραίτητες αντιστροφές προκειμένου όλες να φορτίζουν προς την ίδια κατεύθυνση. Η κλίμακα είναι πενταβάθμια τύπου Likert, με τιμές από το 1 «Διαφωνώ απόλυτα», ως το 5 «Συμφωνώ απόλυτα». Το σκορ της κλίμακας προκύπτει από το μέσο όρο των απαντήσεων (για κάθε υποκείμενο). Μεγαλύτερες (μικρότερες) τιμές της κλίμακας αντιστοιχούν σε υψηλότερα (χαμηλότερα) επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Βάσει βιβλιογραφίας, η κλίμακα εργασιακής ικανοποίησης εμφανίζει ικανοποιητικές τιμές του δείκτη Cronbach Alpha = .77 (Brayfield & Rothe, 1951).

### **6.3.3. Κλίμακα συναισθημάτων στην εργασία**

Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα «Job Affect Scale» των Brief, Burke, George, Robinson & Webster (1988), η οποία αποτελείται από είκοσι επίθετα οι τιμές των οποίων προκύπτουν με τη βοήθεια πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert, ξεκινώντας από το 1 που αντιστοιχεί στο «Καθόλου» έως το 5 που αντιστοιχεί στο «Πολύ». Τα συγκεκριμένα επίθετα περιγράφουν τη γενική συγκινησιακή και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου στην εργασία του κατά τη διάρκεια της προηγούμενης εβδομάδας. Εννιά αναφέρονται στη θετική συναισθηματικότητα (δραστήριος, συνεπαρμένος, ενθουσιασμένος, χαλαρός, χαρούμενος, γεμάτος ενέργεια, ήρεμος, γαλήνιος, δυνατός), ενώ τα υπόλοιπα οκτώ αναφέρονται στην αρνητική (νευρικός, φοβισμένος, λυπημένος, εχθρικός, εκνευρισμένος, νυσταγμένος, αδρανής). Από το μέσο όρο των απαντήσεων των επιθέτων που απαρτίζουν την κάθε υποκλίμακα, διαμορφώνονται έτσι δύο υποκλίμακες:

- η πρώτη περιγράφει το θετικό συναίσθημα (POSAFF). Μεγαλύτερες (μικρότερες) τιμές της κλίμακας αντιστοιχούν σε υψηλότερα (χαμηλότερα) επίπεδα θετικού συναισθήματος.
- η δεύτερη περιγράφει το αρνητικό συναίσθημα (NEGAF). Μεγαλύτερες (μικρότερες) τιμές της κλίμακας αντιστοιχούν σε υψηλότερα (χαμηλότερα) επίπεδα αρνητικού συναισθήματος.

Βάσει βιβλιογραφίας οι κλίμακες μέτρησης τόσο του θετικού όσο και του αρνητικού συναισθήματος εμφανίζουν ικανοποιητικές τιμές του δείκτη Cronbach Alpha (.89 και .78, αντίστοιχα).

Ο Cronbach alpha αποτελεί έναν από τους πιο ευρέως χρησιμοποιούμενους δείκτες αξιοπιστίας και είναι γενικά αποδεκτό ότι η τιμή του πρέπει να είναι μεγαλύτερη του 0,7 (Nunnally και Bernstein 1994, Cronbach 1951, Nunnally 1988). Παρόλα αυτά, κάποιιοι ερευνητές δέχονται μια πιο μικρή τιμή της τάξης του 0,6 (Devellis 1991), ενώ άλλοι επιμένουν σε μια περισσότερο αυστηρή τιμή της τάξεως του 0,8 (Hatcher 1994). Ουσιαστικά, ο δείκτης Cronbach alpha μπορεί να ερμηνευθεί ως το εκατοστιαίο ποσοστό που εξηγεί ο χρησιμοποιούμενος παράγοντας έναν υποθετικό που περιλαμβάνει όλες τις πιθανές μεταβλητές

#### **6.4. Πληθυσμός και Δείγμα**

Ο βαθμός της εγκυρότητας μια έρευνας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το δείγμα το οποίο επιλέχθηκε για να πραγματοποιηθεί η ποσοτική έρευνα. Καθίσταται πρακτικά αδύνατο σε μια έρευνα να εξεταστεί ολόκληρος ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνεται ή η ευρύτερη από την οποία προέρχεται το δείγμα. Για τον παραπάνω λόγο ο εκάστοτε ερευνητής αντιμετωπίζει έναν βασικό προβληματισμό, ο οποίος δεν είναι άλλος από το αν τα άτομα που απαρτίζουν το δείγμα κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού από τον οποίο προέρχονται. Με άλλα λόγια, το δείγμα της εκάστοτε έρευνας πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικό. (Cohen et al., 2007 · Παρασκευόπουλος, 1993). Αυτό επιχειρήθηκε και στη συγκεκριμένη έρευνα.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οντότητες από έναν συγκεκριμένο πληθυσμό, αυτόν των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και προέρχονταν από σχολεία του Βόλου, της Λάρισας και της Θεσσαλονίκης. Τα σχολεία που

συμπεριλήφθηκαν ανήκαν τόσο σε αστικές όσο και σε ημιαστικές και αγροτικές γεωγραφικές περιοχές, ενώ έγινε προσπάθεια για να είναι παραπλήσιο τόσο το μέγεθος όσο και το είδος των σχολείων.

Ο πληθυσμός τον οποίο αφορά η παρούσα ποσοτική έρευνα απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Από το συγκεκριμένο πληθυσμό επελέγη ένα δείγμα 100 εκπαιδευτικών, με βολική ή ευκαιριακή δειγματοληψία.

### **6.5. Δειγματοληψία**

Ο λόγος για τον οποίο επελέγη η συγκεκριμένη δειγματοληψία ήταν η ευκολία υλοποίησής της καθώς, αφενός μεν υπήρχε έλλειψη κατάλληλων πόρων (χρονικών ή χρηματικών) και αφετέρου δεν βρέθηκε κατάλληλο δειγματοληπτικό πλαίσιο ώστε να μπορεί να σχεδιαστεί και υλοποιηθεί μία δειγματοληψία η οποία ν' ανήκει στην οικογένεια των δειγματοληψιών πιθανότητας (όπως για παράδειγμα η τυχαία δειγματοληψία).

Η οικογένεια δειγματοληψιών μη πιθανότητας στην οποία ανήκει η βολική ή ευκαιριακή δειγματοληψία, χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι υπάρχουν στοιχεία του διερευνώμενου πληθυσμού τα οποία είναι αδύνατον να επιλεγούν σε κάποιο δείγμα, δηλαδή έχουν μηδενική πιθανότητα να επιλεγούν σε κάποιο δείγμα. Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι τα αποτελέσματα της έρευνας αφορούν το συγκεκριμένο δείγμα και δεν πρέπει να γενικευθούν στο σύνολο του πληθυσμού και αυτό αποτελεί έναν σημαντικό περιορισμό της έρευνας.

### **6.6. Συλλογή δεδομένων**

Σε ότι αφορά στα δημογραφικά στοιχεία που προέκυψαν από το δείγμα έχουμε τα ακόλουθα αποτελέσματα:

**ΦΥΛΟ**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Άνδρας	44	44,0	44,0	44,0
Γυναίκα	56	56,0	56,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

**ΗΛΙΚΙΑ**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
έως 35	40	40,0	40,0	40,0
36-45	20	20,0	20,0	60,0
46-55	20	20,0	20,0	80,0
56 και πάνω	20	20,0	20,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

**ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Παιδαγωγική Ακαδημία	39	39,0	39,0	39,0
Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ	61	61,0	61,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	



**ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
έως 5	36	36,0	36,0	36,0
6 – 10	4	4,0	4,0	40,0
11 – 15	13	13,0	13,0	53,0
16-20	11	11,0	11,0	64,0
21-25	23	23,0	23,0	87,0
26 και άνω	13	13,0	13,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

**ΤΥΠΟΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝ**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Δημοτικό	99	99,0	99,0	99,0
3	1	1,0	1,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

**ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗ ΘΕΣΗ**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Ναι	17	17,0	17,0	17,0
Όχι	83	83,0	83,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

**ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
έως 100	56	56,0	56,0	56,0
100 – 200	44	44,0	44,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

#### ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Αστική	47	47,0	47,0	47,0
Ημιαστική	25	25,0	25,0	72,0
Αγροτική	28	28,0	28,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

#### ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μόνιμος/η	63	63,0	63,0	63,0
Αναπληρωτής/τρια	33	33,0	33,0	96,0
Ωρομίσθιος/α	4	4,0	4,0	100,0
Total	100	100,0	100,0	

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια ερωτηματολογίου το οποίο παρατίθεται στο παράρτημα.

### 6.7. Μεθοδολογία Στατιστικής Ανάλυσης

Αρχικά παρουσιάστηκαν τα κυριότερα μέτρα κεντρικής τάσης (μέσος όρος και διάμεσος) και διασποράς (τυπική απόκλιση) για όλες τις μεταβλητές που συμμετέχουν στις υποθέσεις και ελέγχθηκε η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των δεδομένων με τον συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach Alpha, με ελάχιστη αποδεκτή τιμή το 0,7.

Κατόπιν πραγματοποιήθηκε, για κάθε μεταβλητή, ο έλεγχος Kolmogorov-Smirnov, ο οποίος εξετάζει τη μηδενική υπόθεση (H0) ότι η κατανομή ακολουθεί την κανονική κατανομή, έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης (H1) ότι η κατανομή δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή. Τιμές p-value < 0,05 απορρίπτουν τη μηδενική

υπόθεση. Όλες οι μεταβλητές ακολουθούσαν την κανονική κατανομή, οπότε για τον έλεγχο των υποθέσεων χρησιμοποιήθηκαν οι αντίστοιχοι παραμετρικοί έλεγχοι.

Για τον έλεγχο των υποθέσεων 1 έως 6, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος συσχέτισης Pearson. Ο συντελεστής συσχέτισης κατά Pearson,  $r$ , εκφράζει τη συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών και παίρνει τιμές από το -1 έως το 1. Θετικές (αρνητικές) τιμές εκφράζουν θετική (αρνητική) συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Ο έλεγχος συσχέτισης Pearson ανάμεσα σε δύο μεταβλητές εξετάζει τη μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) ότι ο συντελεστής συσχέτισης  $r$  είναι ίσος με το μηδέν, έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης ( $H_1$ ) ο συντελεστής συσχέτισης  $r$  είναι διαφορετικός από το μηδέν. Τιμές  $p$ -value  $< 0,05$  απορρίπτουν τη μηδενική υπόθεση.

Για τον έλεγχο της υπόθεσης 7, χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης. Εξετάστηκαν όλα τα μοντέλα με εξαρτημένες μεταβλητές την ικανοποίηση από την εργασία, το θετικό συναίσθημα και το αρνητικό συναίσθημα ως εξαρτημένες μεταβλητές και ανεξάρτητες μεταβλητές τις τρεις διαστάσεις του σχολικού κλίματος από την άποψη των εκπαιδευτικών, δηλαδή τις μεταβλητές: Συνεργατικότητα- επαγγελματική στάση εκπαιδευτικών, Οικειότητα-φιλία εκπαιδευτικών και Απάθεια-απομάκρυνση εκπαιδευτικών.

Για την παρουσίαση του μοντέλου γραμμικής παλινδρόμησης, αρχικά παρουσιάστηκε ο διορθωμένος συντελεστής προσδιορισμού ο οποίος εκφράζει το ποσοστό μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής το οποίο εξηγείται από τις όλες ανεξάρτητες μεταβλητές, δηλαδή από το μοντέλο. Ο συγκεκριμένος συντελεστής κυμαίνεται από το 0 έως το 1. Υψηλότερες τιμές υποδεικνύουν καλύτερο μοντέλο. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε, για κάθε μοντέλο, ο έλεγχος ANOVA ο οποίος εξετάζει την καταλληλότητά του, δηλαδή τη μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) ότι όλοι οι συντελεστές των ανεξάρτητων μεταβλητών ισούνται με το 0 έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης ( $H_1$ ) ότι έστω και ένας διαφέρει από το μηδέν. Τιμές  $p$ -value  $< 0,05$  υποδεικνύουν ότι το μοντέλο είναι κατάλληλο.

Τέλος, πραγματοποιήθηκε έλεγχος  $t$ -test ο οποίος εξετάζει για κάθε συγκεκριμένη ανεξάρτητη μεταβλητή που υπάρχει στο μοντέλο για το αν η επίδρασή της στην εξαρτημένη μεταβλητή είναι στατιστικά σημαντική ή όχι. Εξετάζει δηλαδή τη μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) ότι ο συντελεστής της συγκεκριμένης ανεξάρτητης μεταβλητής ισούται με το μηδέν, έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης ( $H_1$ ) ότι ο συντελεστής είναι διαφορετικός από το μηδέν. Τιμές  $p$ -value  $< 0,05$  υποδεικνύουν ότι

η εξεταζόμενη ανεξάρτητη μεταβλητή επιδρά στατιστικά σημαντική στην εξαρτημένη μεταβλητή. Το πρόσημο και η τιμή του συντελεστή της ανεξάρτητης μεταβλητής εκφράζουν τη φορά και το μέγεθος της επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη (εφόσον η επίδραση είναι στατιστικά σημαντική).

Για τις αναλύσεις χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS v22.

Κυριότερα μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς μεταβλητών

ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ	ΔΙΑΜΕΣΟΣ	ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ	ΕΛΑΧΙΣΤΗ	ΜΕΓΙΣΤΗ
ΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	4,07	4,11	0,34	3,11	4,89
ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	1,34	1,37	0,23	1,00	2,00
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ	4,27	4,20	0,36	3,33	4,92
ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ - ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΤΑΣΗ	3,57	3,62	0,29	2,63	4,00
ΟΙΚΕΙΟΤΗΤΑ - ΦΙΛΙΑ	3,53	3,57	0,41	1,86	4,00
ΑΠΑΘΕΙΑ - ΑΠΟΜΑΚΡΥΝΣΗ	1,29	1,25	0,41	1,00	2,75

Δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha

## Πίνακας Π1

ΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	0,84
ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	0,63
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ	0,82
ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ - ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΤΑΣΗ	0,78
ΟΙΚΕΙΟΤΗΤΑ - ΦΙΛΙΑ	0,86
ΑΠΑΘΕΙΑ - ΑΠΟΜΑΚΡΥΝΣΗ	0,80

Όπως φαίνεται στον πίνακα Π1 ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας, Cronbach's Alpha, είναι άνω του ορίου 0,7 για όλες τις μεταβλητές και τις διαστάσεις αυτών που προκύπτουν από τις ψυχομετρικές κλίμακες, με εξαίρεση τη μεταβλητή ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ.

## Έλεγχοι κανονικότητας

### Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
POSAFF	,156	100	,000	,967	100	,013
NEGAFF	,178	100	,000	,934	100	,000
JOBSAT	,139	100	,000	,962	100	,006
COLLEGIAL	,190	100	,000	,922	100	,000
INTIMATE	,159	100	,000	,864	100	,000
DISENGAGED	,331	100	,000	,713	100	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Ο έλεγχος κανονικότητας Shapiro-Wilk έδειξε πως οι μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή.

**Correlations**

		POSAFF	NEGAFF	JOBSAT	COLLEGIAL	INTIMATE	DISENGAGED
POSAFF	Pearson Correlation	1	-,767**	,679**	,443**	,524**	-,433**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
NEGAFF	Pearson Correlation	-,767**	1	-,566**	-,474**	-,474**	,561**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
JOBSAT	Pearson Correlation	,679**	-,566**	1	,473**	,612**	-,416**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
COLLEGIAL	Pearson Correlation	,443**	-,474**	,473**	1	,823**	-,728**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
INTIMATE	Pearson Correlation	,524**	-,474**	,612**	,823**	1	-,684**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
DISENGAGED	Pearson Correlation	-,433**	,561**	-,416**	-,728**	-,684**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	

---

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

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup> : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 7.1. Περιγραφική Στατιστική Μεταβλητών

#### Υπόθεση 1

Όπως προκύπτει από τον έλεγχο συσχέτισης κατά Pearson, υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ - ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΤΑΣΗ και ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ( $r = 0,473$ ,  $p\text{-value} < 0,001$ ). Όταν αυξάνονται (μειώνονται) τα επίπεδα ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ - ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΣΤΑΣΗΣ, αυξάνονται (μειώνονται) τα επίπεδα ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ και αντίστροφα.

Όπως προκύπτει από τον έλεγχο συσχέτισης κατά Pearson, υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές ΟΙΚΕΙΟΤΗΤΑ - ΦΙΛΙΑ και ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ( $r = 0,612$ ,  $p\text{-value} < 0,001$ ). Όταν αυξάνονται (μειώνονται) τα επίπεδα ΟΙΚΕΙΟΤΗΤΑΣ - ΦΙΛΙΑΣ, αυξάνονται (μειώνονται) τα επίπεδα ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ και αντίστροφα.

#### Υπόθεση 2

Όπως προκύπτει από τον έλεγχο συσχέτισης κατά Pearson, υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ - ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΤΑΣΗ και ΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ( $r = 0,443$ ,  $p\text{-value} < 0,001$ ). Όταν αυξάνονται (μειώνονται) τα επίπεδα ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ - ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΣΤΑΣΗΣ, αυξάνονται (μειώνονται) τα επίπεδα ΘΕΤΙΚΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ και αντίστροφα.

Όπως προκύπτει από τον έλεγχο συσχέτισης κατά Pearson, υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές ΟΙΚΕΙΟΤΗΤΑ - ΦΙΛΙΑ και ΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ( $r = 0,524$ ,  $p\text{-value} < 0,001$ ). Όταν αυξάνονται (μειώνονται) τα επίπεδα ΟΙΚΕΙΟΤΗΤΑΣ - ΦΙΛΙΑΣ, αυξάνονται (μειώνονται) τα επίπεδα ΘΕΤΙΚΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ και αντίστροφα.

### **Υπόθεση 3**

Όπως προκύπτει από τον έλεγχο συσχέτισης κατά Pearson, υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ - ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΤΑΣΗ και ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ( $r = -0,474$ ,  $p\text{-value} < 0,001$ ). Όταν αυξάνονται (μειώνονται) τα επίπεδα ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ - ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΣΤΑΣΗΣ, μειώνονται (αυξάνονται) τα επίπεδα ΑΡΝΗΤΙΚΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ και αντίστροφα.

Όπως προκύπτει από τον έλεγχο συσχέτισης κατά Pearson, υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές ΟΙΚΕΙΟΤΗΤΑ - ΦΙΛΙΑ και ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ( $r = -0,474$ ,  $p\text{-value} < 0,001$ ). Όταν αυξάνονται (μειώνονται) τα επίπεδα ΟΙΚΕΙΟΤΗΤΑΣ - ΦΙΛΙΑΣ, μειώνονται (αυξάνονται) τα επίπεδα ΑΡΝΗΤΙΚΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ και αντίστροφα.

### **Υπόθεση 4**

Όπως προκύπτει από τον έλεγχο συσχέτισης κατά Pearson, υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές ΑΠΑΘΕΙΑ - ΑΠΟΜΑΚΡΥΝΣΗ και ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ( $r = 0,561$ ,  $p\text{-value} < 0,001$ ). Όταν αυξάνονται (μειώνονται) τα επίπεδα ΑΠΑΘΕΙΑΣ - ΑΠΟΜΑΚΡΥΝΣΗΣ, αυξάνονται (μειώνονται) τα επίπεδα ΘΕΤΙΚΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ και αντίστροφα.

### **Υπόθεση 5**

Όπως προκύπτει από τον έλεγχο συσχέτισης κατά Pearson, υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές ΑΠΑΘΕΙΑ - ΑΠΟΜΑΚΡΥΝΣΗ και ΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ( $r = -0,433$ ,  $p\text{-value} < 0,001$ ). Όταν αυξάνονται (μειώνονται) τα επίπεδα ΑΠΑΘΕΙΑ - ΑΠΟΜΑΚΡΥΝΣΗ, μειώνονται (αυξάνονται) τα επίπεδα ΘΕΤΙΚΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ και αντίστροφα.

### **Υπόθεση 6**



Όπως προκύπτει από τον έλεγχο συσχέτισης κατά Pearson, υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές ΑΠΑΘΕΙΑ - ΑΠΟΜΑΚΡΥΝΣΗ και ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ( $r = -0,416$ ,  $p\text{-value} < 0,001$ ). Όταν αυξάνονται (μειώνονται) τα επίπεδα ΑΠΑΘΕΙΑ - ΑΠΟΜΑΚΡΥΝΣΗ, μειώνονται (αυξάνονται) τα επίπεδα ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ και αντίστροφα.

### **Υπόθεση 7**

Βάσει της γραμμικής παλινδρόμησης με τη μέθοδο STEPWISE όπου εξετάστηκαν όλα τα γραμμικά μοντέλα με εξαρτημένη μεταβλητή την ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ σε συνδυασμό με τις ανεξάρτητες μεταβλητές ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ - ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΤΑΣΗ, ΟΙΚΕΙΟΤΗΤΑ – ΦΙΛΙΑ και ΑΠΑΘΕΙΑ – ΑΠΟΜΑΚΡΥΝΣΗ, προέκυψε πως η μεταβλητή που εξηγεί καλύτερα (από τις άλλες 2) τη μεταβλητότητα της ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ είναι η μεταβλητή ΟΙΚΕΙΟΤΗΤΑ – ΦΙΛΙΑ.

Ο διορθωμένος συντελεστής προσδιορισμού  $R^2$  του συγκεκριμένου μοντέλου ήταν 36,8%, το οποίο σημαίνει πως το 36,8% της μεταβλητότητας της ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ εξηγείται από το μοντέλο, δηλαδή από τη μεταβλητότητα της ΟΙΚΕΙΟΤΗΤΑΣ – ΦΙΛΙΑΣ. Από τον έλεγχο ANOVA, το μοντέλο κρίνεται κατάλληλο ( $F = 58,59$ ,  $p\text{-value} < 0,001$ ).

Η μεταβλητή ΟΙΚΕΙΟΤΗΤΑ – ΦΙΛΙΑ φαίνεται πως επιδρά θετικά και στατιστικά σημαντικά στην ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ( $t = 7,65$ ,  $p\text{-value} < 0,001$ ). Αύξηση ή μείωση κατά 1 μονάδα στα επίπεδα της ΟΙΚΕΙΟΤΗΤΑΣ – ΦΙΛΙΑΣ, έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση ή μείωση της αναμενόμενης τιμής της μεταβλητής της ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ κατά 0,54 μονάδες (εφόσον δεν υπάρχει μεταβολή στις υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές εφόσον υπάρχουν στο μοντέλο).

**Model Summary<sup>b</sup>**

Model	R		Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics			Sig. F Change
	R	Square				F	df1	df2	
1	,612 <sup>a</sup>	,374	,368	,29233	,374	58,590	1	98	,000

a. Predictors: (Constant), INTIMATE

b. Dependent Variable: JOBSAT

**ANOVA<sup>a</sup>**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	5,007	1	5,007	58,590	,000 <sup>b</sup>
	Residual	8,375	98	,085		
	Total	13,382	99			

a. Dependent Variable: JOBSAT

b. Predictors: (Constant), INTIMATE

**Coefficients<sup>a</sup>**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Collinearity Statistics		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constant)	2,365	,251		9,417	,000		
	INTIMATE	,541	,071	,612	7,654	,000	1,000	1,000

a. Dependent Variable: JOBSAT

**Excluded Variables<sup>a</sup>**

Model	Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics			
					Tolerance	VIF	Minimum Tolerance	
1	COLLEGIAL	-,095 <sup>b</sup>	-,672	,503	-,068	,323	3,092	,323
	DISENGAGED	,004 <sup>b</sup>	,036	,972	,004	,533	1,878	,533

a. Dependent Variable: JOBSAT

b. Predictors in the Model: (Constant), INTIMATE

Βάσει της γραμμικής παλινδρόμησης με τη μέθοδο STEPWISE όπου εξετάστηκαν όλα τα γραμμικά μοντέλα με εξαρτημένη μεταβλητή το ΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ σε συνδυασμό με τις ανεξάρτητες μεταβλητές ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ - ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΤΑΣΗ, ΟΙΚΕΙΟΤΗΤΑ - ΦΙΛΙΑ και ΑΠΑΘΕΙΑ - ΑΠΟΜΑΚΡΥΝΣΗ, προέκυψε πως η μεταβλητή που εξηγεί καλύτερα (από τις άλλες 2) τη μεταβλητότητα του ΘΕΤΙΚΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ είναι η μεταβλητή ΟΙΚΕΙΟΤΗΤΑ - ΦΙΛΙΑ.

Ο διορθωμένος συντελεστής προσδιορισμού R<sup>2</sup> του συγκεκριμένου μοντέλου ήταν 36,8%, το οποίο σημαίνει πως το 26,7% της μεταβλητότητας ΘΕΤΙΚΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ εξηγείται από το μοντέλο, δηλαδή από τη μεταβλητότητα της ΟΙΚΕΙΟΤΗΤΑΣ - ΦΙΛΙΑΣ. Από τον έλεγχο ANOVA, το μοντέλο κρίνεται κατάλληλο (F = 37,02, p-value < 0,001).

Η μεταβλητή ΟΙΚΕΙΟΤΗΤΑ - ΦΙΛΙΑ φαίνεται πως επιδρά θετικά και στατιστικά σημαντικά στο ΘΕΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ (t = 6,08, p-value < 0,001). Αύξηση ή μείωση κατά 1 μονάδα στα επίπεδα της ΟΙΚΕΙΟΤΗΤΑΣ - ΦΙΛΙΑΣ, έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση ή μείωση της αναμενόμενης τιμής της μεταβλητής ΘΕΤΙΚΟ

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ κατά 0,43 μονάδες (εφόσον δεν υπάρχει μεταβολή στις υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές εφόσον υπάρχουν στο μοντέλο).

#### Model Summary<sup>b</sup>

Model	R	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics			Sig. F Change
					F	df1	df2	
1	,524 <sup>a</sup>	,274	,29293	,274	37,019	1	98	,000

a. Predictors: (Constant), INTIMATE

b. Dependent Variable: POSAFF

#### ANOVA<sup>a</sup>

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	3,177	1	3,177	37,019	,000 <sup>b</sup>
	Residual	8,409	98	,086		
	Total	11,586	99			

a. Dependent Variable: POSAFF

b. Predictors: (Constant), INTIMATE

#### Coefficients<sup>a</sup>

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		Collinearity Statistics		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constant)	2,552	,252		10,140	,000		
	INTIMATE	,431	,071	,524	<b>6,084</b>	,000	1,000	1,000

a. Dependent Variable: POSAFF

**Excluded Variables<sup>a</sup>**

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics		
						Tolerance	VIF	Minimum Tolerance
1	COLLEGIAL	,037 <sup>b</sup>	,245	,807	,025	,323	3,092	,323
	DISENGAGED	-,141 <sup>b</sup>	-1,198	,234	-,121	,533	1,878	,533

a. Dependent Variable: POSAFF

b. Predictors in the Model: (Constant), INTIMATE

Βάσει της γραμμικής παλινδρόμησης με τη μέθοδο STEPWISE όπου εξετάστηκαν όλα τα γραμμικά μοντέλα με εξαρτημένη μεταβλητή το ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ σε συνδυασμό με τις ανεξάρτητες μεταβλητές ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ - ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΤΑΣΗ, ΟΙΚΕΙΟΤΗΤΑ - ΦΙΛΙΑ και ΑΠΑΘΕΙΑ - ΑΠΟΜΑΚΡΥΝΣΗ, προέκυψε πως η μεταβλητή που εξηγεί καλύτερα (από τις άλλες 2) τη μεταβλητότητα του ΑΡΝΗΤΙΚΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ είναι η μεταβλητή ΑΠΑΘΕΙΑ - ΑΠΟΜΑΚΡΥΝΣΗ.

Ο διορθωμένος συντελεστής προσδιορισμού R<sup>2</sup> του συγκεκριμένου μοντέλου ήταν 36,8%, το οποίο σημαίνει πως το 30,8% της μεταβλητότητας ΑΡΝΗΤΙΚΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ εξηγείται από το μοντέλο, δηλαδή από τη μεταβλητότητα της ΑΠΑΘΕΙΑΣ - ΑΠΟΜΑΚΡΥΝΣΗΣ. Από τον έλεγχο ANOVA, το μοντέλο κρίνεται κατάλληλο (F = 45,11, p-value < 0,001).

Η μεταβλητή ΑΠΑΘΕΙΑ - ΑΠΟΜΑΚΡΥΝΣΗ φαίνεται πως επιδρά θετικά και στατιστικά σημαντικά στο ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ (t = 6,71, p-value < 0,001). Αύξηση ή μείωση κατά 1 μονάδα στα επίπεδα της ΑΠΑΘΕΙΑΣ - ΑΠΟΜΑΚΡΥΝΣΗΣ, έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση ή μείωση της αναμενόμενης τιμής της μεταβλητής ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ κατά 0,31 μονάδες (εφόσον δεν υπάρχει μεταβολή στις υπόλοιπες ανεξάρτητες μεταβλητές εφόσον υπάρχουν στο μοντέλο).

**Model Summary<sup>b</sup>**

Model	R		Std. Error		Change Statistics			Sig. F Change	
	R	Adjusted R Square	of the Estimate	R Square Change	F	df1	df2		
1	,561 <sup>a</sup>	,315	,308	,19217	,315	45,117	1	98	,000

a. Predictors: (Constant), DISENGAGED

b. Dependent Variable: NEGAFF

**ANOVA<sup>a</sup>**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	1,666	1	1,666	45,117	,000 <sup>b</sup>
	Residual	3,619	98	,037		
	Total	5,285	99			

a. Dependent Variable: NEGAFF

b. Predictors: (Constant), DISENGAGED

**Coefficients<sup>a</sup>**

Model		Unstandardized		Standardized		Collinearity		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Tolerance	VIF
1	(Constant)	,937	,064		14,729	,000		
	DISENGAGED	,315	,047	,561	6,717	,000	1,000	1,000

a. Dependent Variable: NEGAFF

**Excluded Variables<sup>a</sup>**

Model		Beta In	t	Sig.	Collinearity Statistics			
					Partial Correlation	Tolerance	VIF	Minimum Tolerance
1	COLLEGIAL	-,139 <sup>b</sup>	-1,139	,257	-,115	,470	2,128	,470
	INTIMATE	-,169 <sup>b</sup>	-1,482	,142	-,149	,533	1,878	,533

a. Dependent Variable: NEGAFF

b. Predictors in the Model: (Constant), DISENGAGED

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup> : ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 8.1. Συζήτηση

Ερευνητική Υπόθεση 1. *Οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος, της συνεργασίας και της οικειότητας σχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.*

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προκύπτει σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συνεργατικότητα και την επαγγελματική στάση των εκπαιδευτικών και της ικανοποίησής τους από την εργασία. Όταν αυξάνονται τα επίπεδα της οικειότητας- φιλίας, αυξάνονται και τα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία. Αντίθετα, όταν μειώνονται τα επίπεδα της οικειότητας- φιλίας, μειώνονται και τα επίπεδα της εργασιακής ικανοποίησης. Πιο αναλυτικά όσο περισσότερο ανεπτυγμένο είναι το αίσθημα της συνεργατικότητας και της επαγγελματικότητας των εκπαιδευτικών στο σχολικό οργανισμό τόσο πιο ικανοποιημένοι αισθάνονται στο χώρο εργασίας τους. Με τον ίδιο τρόπο όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν αναπτύσσεται συνεργασία και πνεύμα αλληλεπίδρασης τόσο μικρότερη είναι η αυτοαναφερόμενη επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Επιπλέον, τα δεδομένα της έρευνας καταδεικνύουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της οικειότητας και της φιλίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και της ικανοποίησής τους από την εργασία. Με άλλα λόγια όταν αυξάνονται τα επίπεδα οικειότητας- φιλίας μεταξύ των εκπαιδευτικών αυξάνονται και τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Η ανάπτυξη στενών σχέσεων και αισθημάτων φιλίας συμβάλλει στην άντληση ικανοποίησης από το σχολικό οργανισμό.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν απόλυτα με τα ευρήματα πολλών παλαιότερων ερευνών για το συγκεκριμένο θέμα. Οι Jones και James (1979) υποστήριξαν την πιθανότητα ανάπτυξης στενών σχέσεων και δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ του κλίματος που επικρατεί σε έναν οργανισμό και της επαγγελματικής ικανοποίησης που εισπράττουν όσοι εργάζονται εκεί. Την παραπάνω άποψη επιβεβαιώνουν έρευνες που καταδεικνύουν πως το κλίμα αποτελεί ουσιώδη παράγοντα διαμόρφωσης των εργασιακών στάσεων, στις οποίες συγκαταλέγεται και η εργασιακή ικανοποίηση (Abu-Saad & Hendrix, 1995• Baltes, Bauer, Bajdo, & 68

Parker, 2002• Bogler & Nir, 2012• Collie et al., 2012• Culver, Wolfle, & Cross, 1990• Huang & Waxman, 2009• Lam & Yan, 2011• Liu, 2012• Moore, 2012• Perie & Baker, 1997• Schulz, 2013• Schyns, Veldhoven, & Wood, 2009• Taylor & Tashakkori, 1995).

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν οι Dinham & Schott (1998, 2000), οι οποίοι θεωρούν πως, ενώ οι εσωτερικοί παράγοντες ωθούν τους νέους να γίνουν δάσκαλοι, οι εξωτερικοί τους κάνουν να νιώθουν ικανοποίηση. Η γενική αυτή ικανοποίηση παίρνει διαστάσεις σε τέσσερις τομείς: τις συνθήκες εργασίας, την αναγνώριση από γονείς και μαθητές, την αναγνώριση από προϊσταμένους και συναδέλφους και την αξιοκρατία.

Ερευνητική Υπόθεση 2. *Οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος, της συνεργασίας και της οικειότητας σχετίζονται θετικά με το θετικό συναίσθημα.*

Όπως φάνηκε από την έρευνα υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη Συνεργατικότητα- Επαγγελματική Στάση και το Θετικό Συναίσθημα. Έτσι, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως όταν αυξάνονται τα επίπεδα Συνεργατικότητας- Επαγγελματικής Στάσης, αυξάνονται και τα επίπεδα του Θετικού Συναίσθηματος. Αντίθετα, όταν μειώνονται τα επίπεδα Συνεργατικότητας- Επαγγελματικής Στάσης, μειώνονται και τα επίπεδα του Θετικού Συναίσθηματος.

Αν και η ελληνική αλλά και η διεθνής βιβλιογραφία δεν έχουν ασχοληθεί εκτενώς με τη σχέση των διατάσεων του σχολικού κλίματος και των θετικών συναισθημάτων που αποκομίζουν από αυτό οι εκπαιδευτικοί, εντούτοις οι Weiss και Cropanzano (1996) με βάση τη θεωρία της οργανωτικής συμπεριφοράς υποστήριξαν το κλίμα που επικρατεί σε έναν οργανισμό είναι ικανό να διαμορφώσει τη στάση των εργαζομένων απέναντι στην εργασία. Συνεπώς, διαστάσεις του κλίματος όπως η Συνεργατικότητα- Επαγγελματική Στάση είναι σε θέση να δημιουργήσει θετικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς.

Μια άλλη διάσταση του σχολικού κλίματος είναι η οικειότητα- φιλία που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευτικών ενός οργανισμού. Από την έρευνα φαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της Οικειότητας- φιλίας και του θετικού συναισθήματος. Έτσι, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως όταν



αυξάνονται τα επίπεδα Οικειότητας- Φιλίας, αυξάνονται και τα θετικά συναισθήματα που βιώνουν οι εργαζόμενοι εκπαιδευτικοί. Από την άλλη, όταν μειώνονται τα επίπεδα της Οικειότητας- Φιλίας, μειώνονται και τα θετικά συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στον εκάστοτε σχολικό οργανισμό.

Σύμφωνα με τους Fenzel et al (2009) τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών δημιουργούνται μέσα από την αλληλεπίδραση με μαθητές, γονείς & συναδέλφους και πυροδοτούνται από τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη.

Λίγο διαφορετική άποψη φαίνεται πως έχει η διεθνής βιβλιογραφία, καθώς οι έρευνες καταδεικνύουν τα θετικά συναισθήματα οδηγούν πάντα σε ευεργετικά αποτελέσματα, ανεξάρτητα από το αν υπάρχει οικειότητα ή αν έχουν δημιουργηθεί φιλικές σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων (Staw, Sutton, Pelled, 1994).

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

Ερευνητική Υπόθεση 3. *Οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος, της συνεργασίας και της οικειότητας σχετίζονται αρνητικά με το αρνητικό συναίσθημα.*

Σχετικά με τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος που αφορούν στη συνεργασία και την οικειότητα, η έρευνα κατέδειξε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στις παραπάνω και στο αρνητικό συναίσθημα. Από την έρευνα φάνηκε πως όταν αυξάνονται τα επίπεδα Συνεργατικότητας- Επαγγελματικής Στάσης, μειώνονται τα επίπεδα του αρνητικού συναισθήματος στην εργασία. Αντίθετα, όταν μειώνονται τα επίπεδα Συνεργατικότητας- Επαγγελματικής Στάσης τότε αυξάνονται τα επίπεδα του αρνητικού συναισθήματος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στον σχολικό οργανισμό.

Από τη βιβλιογραφία εντοπίζουμε την έρευνα του Mabekoje (2003), σύμφωνα με την οποία η κοινωνική υποστήριξη προάγει την ψυχική ευημερία και τα θετικά

συναισθήματα των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα οι θετικές κοινωνικές σχέσεις, τι υποστηρικτικό περιβάλλον και οι κοινές αξίες και στόχοι αυξάνουν το αίσθημα του ‘‘ανήκειν’’ και δημιουργούν θετικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς (Uitto,Jokikokko, & Estola,2015:129).

Επίσης, από την έρευνα φάνηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη Συνεργατικότητα- Επαγγελματική Στάση και το αρνητικό συναίσθημα. Πιο συγκεκριμένα, όταν αυξάνονται τα επίπεδα Συνεργατικότητας- Επαγγελματικής Στάσης, παρατηρείται μείωση στα επίπεδα του αρνητικού συναισθήματος. Αντίθετα, όταν μειώνονται τα επίπεδα Συνεργατικότητας- Επαγγελματικής Στάσης, παρατηρείται αύξηση στα επίπεδα του αρνητικού συναισθήματος.

Σε έρευνα του Susan Olatunde Mabejoke, στην οποία μελετήθηκε η ψυχική ευημερία 267 εκπαιδευτικών βρέθηκε πως παράγοντες όπως η εξωστρέφεια, η κοινωνική στήριξη και η ευχαρίστηση ήταν οι πιο σημαντικοί στατιστικά παράγοντες που προβλέπουν την ψυχική ευημερία των εκπαιδευτικών (Mabejoke,2003:48).

Η έρευνα των Skaavlik & Skaavlik (2011), έδειξε πως το σχολικό πλαίσιο επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (στους Uitto,Jokikokko, & Estola,2015:129). Πιο συγκεκριμένα, οι κοινές αξίες, το υποστηρικτικό περιβάλλον και οι θετικές κοινωνικές σχέσεις αυξάνουν την επαγγελματική ικανοποίηση και το αίσθημα του ‘‘ανήκειν’’ των εκπαιδευτικών.

Ερευνητική Υπόθεση 4. *Η απάθεια και η απομάκρυνση των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με το αρνητικό συναίσθημα.*

Μέσα από την έρευνα και τη μετέπειτα ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές Απάθεια- Απομάκρυνση και Αρνητικό Συναίσθημα. Έτσι, όταν αυξάνονται τα επίπεδα Απάθειας- Απομάκρυνσης, αυξάνονται και τα επίπεδα αρνητικού συναισθήματος στους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, όταν μειώνονται τα επίπεδα

Απάθειας- Απομάκρυνσης, μειώνονται και τα επίπεδα αρνητικού συναισθήματος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολικό περιβάλλον.

Άλλες έρευνες (Hargreaves, 1994, 1997 · Little, 1996 · Nias 1989, 1993, 1996) καταδεικνύουν τη ρουτίνα, τη μονοτονία, την αδιαφορία των μαθητών και την έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους ως τους παράγοντες που σχετίζονται με τα αρνητικά συναισθήματα της απώλειας ικανοποίησης, της απομυθοποίησης και τις αρνητικές αντιλήψεις για την ατομική αξία των εκπαιδευτικών.

Ερευνητική Υπόθεση 5. *Η απάθεια και η απομάκρυνση των εκπαιδευτικών σχετίζεται αρνητικά με το θετικό συναίσθημα.*

Ακόμα, η έρευνα κατέδειξε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην Απάθεια- Απομάκρυνση και το θετικό συναίσθημα. Έτσι, παρατηρείται πως όταν αυξάνονται τα επίπεδα της Απάθειας- Απομάκρυνσης, μειώνονται τα επίπεδα του θετικού συναισθήματος των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, όταν μειώνονται τα επίπεδα της Απάθειας- Απομάκρυνσης, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν περισσότερο θετικά συναισθήματα.

Σε έρευνα του Hargreaves (1994) φάνηκε πως η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους προκαλεί αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς, συνεπώς σχετίζεται αρνητικά με τα θετικά συναισθήματα. Τα αρνητικά συναισθήματα περιλαμβάνουν την απώλεια της ικανοποίησης, τις αρνητικές αντιλήψεις για την αξία των εκπαιδευτικών και την απομυθοποίηση.

Επιπλέον, στην ποιοτική μελέτη που διεξήχθη από τους Cross & Hong(2012), μελετήθηκαν δύο εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν είναι πως τα πιο θετικά συναισθήματα τα προκαλούν στους εκπαιδευτικούς οι μαθητές και οι μαθήτριά τους, ενώ τα πιο αρνητικά συναισθήματα τα προκαλούν οι δύσκολοι μαθητές, οι γονείς αλλά και οι συνάδελφοί τους (Chen,2016:70).

Ερευνητική Υπόθεση 6. *Η απάθεια και η απομάκρυνση των εκπαιδευτικών σχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση.*

Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην Απάθεια- Απομάκρυνση και την επαγγελματική ικανοποίηση που εισπράττουν οι εκπαιδευτικοί. Πιο αναλυτικά, όταν αυξάνονται τα επίπεδα Απάθειας- Απομάκρυνσης, μειώνονται τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης. Αντίθετα, όταν μειώνονται τα επίπεδα Απάθειας- Απομάκρυνσης, αυξάνεται και η ικανοποίηση που εισπράττουν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους.

Η έρευνα των Skaavlik & Skaavlik (2011), κατέδειξε πως οι θετικές κοινωνικές σχέσεις και το υποστηρικτικό περιβάλλον προωθούν το αίσθημα του ‘‘ανήκειν’’ των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Συνεπώς όταν αυτό το περιβάλλον διαταράσσεται και κυριαρχεί η απάθεια και η απομάκρυνση, αυτό έχει αρνητικό αντίκτυπο στην επαγγελματική ικανοποίηση που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί.

Ερευνητική Υπόθεση 7. *Οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος επιδρούν με την ικανοποίηση και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών.*

Σχετικά με την τελευταία ερευνητική υπόθεση προκύπτει πως η οικειότητα και η φιλία που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευτικών φαίνεται να επιδρούν θετικά και στατιστικά σημαντικά στην επαγγελματική ικανοποίηση. Όσο αυξάνονται τα επίπεδα οικειότητας και φιλίας τόσο αυξάνεται και το αίσθημα ικανοποίησης από την εργασία. Ομοίως, η μείωση των επιπέδων οικειότητας έχει σαν αποτέλεσμα τη μείωση της ικανοποίησης από την εργασία. Δηλαδή, από όλες τις όψεις του σχολικού

κλίματος, τόσο της συνεργατικότητας όσο της οικειότητας- φιλίας και της απάθειας- απομάκρυνσης, η ανάπτυξη φιλικών αισθημάτων και αλληλεπίδρασης επιδρά σε σημαντικό βαθμό στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στο σχολικό χώρο.

Επιπλέον, από την έρευνα προκύπτει πως η οικειότητα και τα αισθήματα φιλίας που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολικό χώρο φαίνεται πως επιδρούν θετικά στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων για την εργασία. Όσο αυξάνονται τα επίπεδα οικειότητας και φιλίας τόσο αυξάνεται και το θετικό συναίσθημα από την εργασία. Δηλαδή, από όλες τις όψεις του σχολικού κλίματος, τόσο της συνεργατικότητας όσο της οικειότητας- φιλίας και της απάθειας- απομάκρυνσης, η ανάπτυξη φιλικών αισθημάτων και αλληλεπίδρασης επιδρά σε σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων των εκπαιδευτικών στο σχολικό χώρο.

Τέλος, η ερευνητική διαδικασία κατέδειξε πως η απάθεια- απομάκρυνση ως διάσταση του σχολικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών φαίνεται πως επιδρά θετικά και στατιστικά σημαντικά στα αρνητικά συναισθήματα. Όσο λιγότερες είναι οι σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί ή όσο πιο απομακρυσμένοι αισθάνονται μεταξύ τους τόσο περισσότερο αυξάνονται και τα επίπεδα του αρνητικού συναισθήματος. Από τις διαστάσεις του σχολικού κλίματος αυτή που επιδρά περισσότερο στο αρνητικό συναίσθημα είναι αυτή της απάθειας και της μη σύναψης σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Πληθώρα ερευνών στηρίζει τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, ιδιαίτερα τη σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Αρχικά οι Jones & James (1979) υποστήριξαν τη δημιουργία στενών σχέσεων μεταξύ του κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Επιπλέον, το σχολικό κλίμα επιδρά και με τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Mabekoje (2003), η κοινωνική υποστήριξη που πηγάζει από ένα θετικό σχολικό κλίμα προάγει την ψυχική ευημερία και τα θετικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών. Οι θετικές κοινωνικές σχέσεις και το υποστηρικτικό περιβάλλον αυξάνουν το αίσθημα του ανήκειν και ως αποτέλεσμα δημιουργούν θετικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς (Uitto, Jokikokko, & Estola, 2015:129). Αντίστοιχα, ένα αρνητικό σχολικό κλίμα επιδρά ανάλογα στην επαγγελματική ικανοποίηση και στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Hargreaves

(1994), μια πτυχή του σχολικού κλίματος και συγκεκριμένα η απάθεια- αποξένωση και η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους προκαλεί αρνητικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς.

## 8.2. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εξετάζει την επίδραση του σχολικού κλίματος στην επαγγελματική ικανοποίηση και στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα ευρήματά της επιχειρούν να συμβάλουν στη μεγαλύτερη κατανόηση της επίδρασης του σχολικού κλίματος στην επαγγελματική ικανοποίηση και στα συναισθήματα των δασκάλων. Αν και τα ευρήματα είναι ενδιαφέροντα και η συμβολή της παρούσας έρευνας σημαντική, η συγκεκριμένη μελέτη παρουσιάζει και ορισμένους περιορισμούς που αξίζει να ληφθούν υπόψιν.

Αρχικά, όλα τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα αποτελούν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Με αυτόν τον τρόπο ήταν δυνατή η καταγραφή αποκλειστικά και μόνο της υποκειμενικής κρίσης του δείγματος, γεγονός που δεν μπορεί να οδηγήσει στην ανεπιφύλακτη γενίκευση και αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων. Μάλιστα, συχνά παρατηρείται το φαινόμενο της απόκρυψης της πραγματικής απάντησης από την πλευρά του δείγματος ώστε να εξωραϊστούν οι απαντήσεις.

Στη συνέχεια, αξίζει να αναφερθεί πως το δείγμα της έρευνας αποτελούν εκπαιδευτικοί του δημόσιου τομέα και όχι εκείνοι που ανήκουν στον ιδιωτικό, γεγονός που θα μπορούσε να διαφοροποιήσει και τα αποτελέσματα. Επιπλέον, τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η επιλογή της μεθόδου δειγματοληψίας αποτελεί έναν ακόμα σημαντικό περιορισμό. Η σκόπιμη δειγματοληψία έναντι της τυχαίας, η οποία ήταν αδύνατον να πραγματοποιηθεί για πρακτικούς λόγους, οδηγεί σε μη γενίκευση των συμπερασμάτων

της μελέτης σε όλο τον πληθυσμό, ενώ οι αξιολογήσεις των συμμετεχόντων αφορούσαν σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Πιθανόν, η συλλογή δεδομένων σε μια μακροχρόνια βάση να έδινε και διαφορετικά αποτελέσματα.

Σχετικά με τους περιορισμούς που αφορούν στο κομμάτι της ανάλυσης αρχικά βλέπουμε πως ο πρώτος περιορισμός προκύπτει από την επιλογή της δειγματοληψίας. Δειγματοληψίες που ανήκουν στην οικογένεια των δειγματοληψιών μη πιθανότητας, όπως η βολική/ευκαιριακή που επιλέξαμε, δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο του πληθυσμού. Ο δεύτερος περιορισμός προκύπτει από το γεγονός ότι οι εξεταζόμενες συνεχείς μεταβλητές δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή. Σε ότι αφορά τις συσχετίσεις θα μπορούσε να επιλεγεί αντί του Pearson's  $r$  ο συντελεστής Spearman's rho (ο οποίος θα είχε οδηγήσει στα ίδια αποτελέσματα). Εγείρεται όμως θέμα εγκυρότητας του γραμμικού μοντέλου. Η επιλογή της συνέχειας της συγκεκριμένης μοντελοποίησης όμως παρά τον περιορισμό έγινε για λόγους ολοκλήρωσης της έρευνας λαμβάνοντας υπόψη ότι ακόμη και με προσπάθειες μετασχηματισμού των μεταβλητών δεν επιτεύχθηκε το αποδεκτό αποτέλεσμα, δηλαδή το ν' ακολουθούν οι μεταβλητές την κανονική κατανομή.

### **8.3. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Ένας από τους πιο βασικούς σκοπούς των οργανισμών είναι η μεγιστοποίηση των εργασιακών αποτελεσμάτων. Ουσιαστικό ρόλο σε αυτό διαδραματίζει το κλίμα, το οποίο επιδρά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων και διαμορφώνει αναλόγως και τα συναισθήματά τους. Σε αυτή την κατεύθυνση, θα ήταν θεμιτό να εξεταστεί η επίδραση των υπόλοιπων πτυχών του σχολικού κλίματος πέρα από τη συνεργασία- οικειότητα και απάθεια- απομάκρυνση που εξετάστηκαν στην παρούσα μελέτη. Επίσης, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διασφάλιση της μακρόχρονης συνεργασίας των εκπαιδευτικών κάθε σχολείου πριν τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Στα πλαίσια της μελέτης της επίδρασης του σχολικού κλίματος πάνω στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών θα μπορούσε επίσης να εξεταστεί και η αντίθετη πλευρά της, δηλαδή η επαγγελματική εξουθένωση (burn-out). Επιπλέον,

στα πλαίσια της μελέτης της επίδρασης του σχολικού κλίματος πάνω στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να μελετηθεί και η επίδραση στη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Μια ακόμη ιδέα θα ήταν η επέκταση της παρούσας μελέτης σε πολύ μεγαλύτερο δείγμα για την έκδοση περισσότερο γενικεύσιμων αποτελεσμάτων. Τέλος, σημαντική θα ήταν η εξέταση των δεδομένων της έρευνας με διαχρονικές έρευνες, οι οποίες παρέχουν τη δυνατότητα της ερμηνείας αιτιωδών σχέσεων ανάμεσα στα πορίσματα που ήρθαν στην επιφάνεια. Μια τέτοια περαιτέρω συσχέτιση θα ήταν πολύτιμη.

Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη παρουσιάζει σημαντικά δεδομένα και συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση της επίδρασης που μπορεί να ασκήσει σχολικό κλίμα στην επαγγελματική ικανοποίηση και στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών. Σχετικά με τα ευρήματα της έρευνας, αυτά μπορούν να συντελέσουν στην ανάπτυξη και εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης στο σχολικό χώρο ως εργασιακού περιβάλλοντος, με απώτερο στόχο τη βελτίωση του σχολικού κλίματος που ως εκ τούτου θα οδηγεί σε αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση αλλά και θετικότερα συναισθήματα στους σχολικούς οργανισμούς. Παράλληλα, περαιτέρω μελέτες μπορούν να αποτελέσουν σημαντική ανατροφοδότηση για εκείνους τους φορείς που ενδιαφέρονται για το σχολικό κλίμα αλλά και για να ρίξουν φως σε όλες τις επιδράσεις που αυτό ασκεί.

Μέσα στα πλαίσια της συνεχόμενης μεταρρυθμιστικής πολιτικής στον χώρο της εκπαίδευσης, η εξαγωγή οποιασδήποτε γνώσης καθίσταται σημαντική, καθώς το σχολικό κλίμα θα επηρεάζει πάντα τους εργαζόμενους εκπαιδευτικούς στον εκάστοτε σχολικό οργανισμό. Τα σημερινά σύγχρονα σχολεία, όπως και όλοι οι οργανισμοί, αποτελούν πολύπλοκα και ανταγωνιστικά περιβάλλοντα που περνούν σε διαρκείς αλλαγές. Γι' αυτόν τον λόγο, το κλίμα κάθε σχολείου θα πρέπει να εμπνέει όλα τα εμπλεκόμενα μέρη και ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς που επιτελούν το έργο τους σε αυτό, ώστε με στόχο τη μέγιστη απόδοση των μαθητών τους να βιώνουν μεγάλη επαγγελματική ικανοποίηση αλλά και θετικά συναισθήματα.



## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### Ελληνόγλωσση

Alder, B. (2005). Κίνητρα, Συναισθήματα και Στρες (μτφρ. Βασιλακάκη, Ε.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Αθήνα: Έλλην.

Γκούσια-Ρίζου, Μ. (2004). Η σχολική τάξη ως κοινότητα ενδιαφέροντος, στο Επιστημονικό Βήμα, τχ. 3, σ. 57-66.

Γραμματικού, Κ. (2010). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις Συνθήκες Εργασίας. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, ΜΠΣ “Εκπαίδευση και Πολιτισμός”.

Ζαβλανός, Μ. (1999). Μάνατζμεντ, Αθήνα: Έλλην.

Ζαβλανός, Μ. (2003). Η ολική ποιότητα στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Αθ. Σταμούλη.

Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 27, 181-202.

Κάντας, (2009). Οργανωτική- βιομηχανική ψυχολογία, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κασάπα, Δ., Λέκκα, Ν.(2015-2016). Η συναισθηματική Νοημοσύνη του Διευθυντή/ηγέτη σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως παράγων δημιουργικού σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή Εργασία Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας.

Κοσμόπουλος, Α. (1996). Σύμβουλος και δάσκαλος: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στο Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, τχ. 38-39, σ. 102-109

Κωνσταντίνου, Χ. (2004), Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία-Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας. Αθήνα: Gutenberg

Ματθαίου, Δ., Ξωχέλλης, Π., Παπαναούμ, Ζ., ..., Πολυμεροπούλου, Ζ. (2000). Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2004). Λεξικό για το Σχολείο & το Γραφείο1(1-1263). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας

Μπέλλας, Θ. (1985). Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής. Αθήνα, Επικαιρότητα,

Ξανθάκου, Π. & Καΐλα, Μ. (2002). Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα. Αθήνα: Ατραπός.

Παπαναούμ, Ζ. (1995). Η διεύθυνση του σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Παναγιωτίδου, Α. (2012). Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού - διευθυντή στη δημιουργία θετικού κλίματος. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ. (2000). Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του: Αθήνα, Τυπωθήτω.

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

Robbins S. P., & Judge, T. A. (2011). Οργανωσιακή συμπεριφορά (μτφ. Α. Πλατάκη). Αθήνα, Κριτική,

Σαΐτης Χ., (2002). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη, Αθήνα: (αυτοέκδοση).

Σακελλαρόγλου, Σ. (2013). Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σχολικό κλίμα και την επαγγελματική

ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 2014 από: <http://estia.hua.gr:8080/dspace/handle/123456789/2112>.

MacBeath, J. (2001). Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο: ουτοπία ή πράξη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

### Ξενόγλωσση

Abu-Saad, I., & Hendrix, V. L. (1995). Organizational climate and teachers' job satisfaction in a multi-cultural milieu: The case of the Bedouin Arab schools in Israel. *International Journal of Educational Development*, 15, 141-153.

Adamski, A., Fraser, B. J., & Peiro, M. M., “Parental involvement in schooling, classroom environment and student outcomes”. *Learning Environments Research*, 16, 2013, σελ. 315-328.

Alder B. Κίνητρα Συναισθήματα και Στρες, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2005

Anderson, N., & West, M. (1998), Measuring climate for work group innovation: development and validation of the team climate inventory. *Journal of Organizational Behaviour*, 19, 235-58.

Akın, U., Aydın, İ., Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N. (2013). Emotional labor and burnout among Turkish primary school teachers. *The Australian Educational Researcher*, 41(2), 155-169. <http://dx.doi.org/10.1007/s13384-013-0138-4>

Badri, M. A., Mohaidat, J., Ferrandino, V., & El Mourad, T., (2012) “The social cognitive model of job satisfaction among teachers: Testing and validation”. *International Journal of Educational Research*, 57, σελ. 12-24.

Baltes, B. B., Bauer, C. C., Bajdo, L. M., & Parker, C. P. (2002). The use of multitrait– multimethod data for detecting nonlinear relationships: The case of psychological climate and job satisfaction. *Journal of Business and Psychology*, 17, 3-17.

Bar-On, R., Brown, J.M., Kirkcaldy, B.D., & Thome, E.P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.

Barsade, S. G., Brief, A. P., & Spataro, S. E. (2003). The affective revolution in Organizational Behaviour: The emergence of a paradigm. In Greenberg, J. (Ed). *Organizational behaviour The state of the science (2nd Ed.)* (pp. 3-51). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

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

Bookover, W.B. & Lezotte, L.W. (1979). Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement. Occasional Paper No 17. East Lansing, Michigan: Institute for Research on Teaching, Michigan State University, 2-3

Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951): An index of job satisfaction in : *Journal of applied psychology*, 35, pp. 307-311.

Brief, A.P., & Robertson, L. (1989). Job attitude organization: an exploratory study *Journal of Applied Social Psychology*, 19, 717-727.

Brief, A. P., Butcher, A.H., & Robertson, L. (1995). Cookies, disposition, and job attitudes: The effects of positive mood-inducing events and negative affectivity on job satisfaction in a field experiment. *Organizational Behavior and Human Processes*, 62, 55-62.

Brief, A. P. (1998). *Attitudes in and around Organizations*. Thousand Oaks CA: Sage.

Brief, A. P., & Weiss, H.M. (2002). Organizational behavior: Affect in the Workplace. *Annual Review of Psychology*, 53, 279-307

Bulach, C.R., Lunenburg, F.C. & Mc Callon, R. (1995). "The influence of the principals' leadership style on school climate and student achievement" in *People in Education*, 3(3), 333-350.

Cohen, J. (2006). "Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being" in *Harvard Educational Review*, 76 (2), 201-237.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111, 180-213

Collie, R. J. (2010). Social and emotional learning and school climate: Predictors of teacher stress, job satisfaction, and sense of efficacy. (Unpublished Doctoral dissertation), University of British Columbia. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 2014 από [https://circle.ubc.ca/bitstream/id/84633/ubc\\_2010\\_fall\\_collie\\_rebecca.pdf](https://circle.ubc.ca/bitstream/id/84633/ubc_2010_fall_collie_rebecca.pdf)

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189-1204.

Connolly, J. J., & Viswesvaran, C. (2000). The role of affectivity in job satisfaction: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 29, 265-281.

Cranny, C. J., Smith, P. C., & Stone, E. F. (1992). *Job Satisfaction: how People Feel about their Jobs and how it Affects their Performance*. New York: Lexington Press.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334 (28,307 citations in Google Scholar as of 4/1/2016).

Cropanzano, R., James, K., & Konovsky, M.A. (1993). Dispositional affectivity as a predictor of work attitudes and job performance. *Journal of Organizational Behaviour*, 14, 595-606.

Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management and Leadership*, 34 (1), 29-46.

Culver, S. M., Wolfle, L. M., & Cross, L. H. (1990). Testing a model of teacher satisfaction for blacks and whites. *American Educational Research Journal*, 27, 323-349.

Culver, S. M., Wolfle, L. M., & Cross, L. H. (1990). Testing a model of teacher satisfaction for blacks and whites. *American Educational Research Journal*, 27, 323-349.

Darling-Hammond, L. (2001). The challenge of staffing our schools. *Educational Leadership*, 58(8), 12-17.

<http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/may01/vol58/num08/The-Challenge-of-Staffing-Our-Schools.aspx>

Day, C. & Gu, Q. (2009). Veteran teachers: Commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching*, 15(4), 441-457.

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1990). The Principal's role in shaping school culture.

Washington, D. C.: Office of Educational Research and Improvement

Denham, S. A., Bassett, H., & Zinsler, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143.

Dinham, S. (1995). Time to focus on teacher satisfaction. *Unicorn*, 21(3), 64-75.

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, 379-396.

Dorman, J. P., "Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analysis". *Social Psychology of Education*, 6(2), 2003, σελ. 107-127.

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

Emmer, E. (1994). Teacher emotions and classroom management. Paper presented at American Educational Research Association, April 1994, New Orleans, LA.

- Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13(8), 831-845.
- Evans, L. (1997). Addressing problems of conceptualization and construct validity in researching teachers' job satisfaction. *Educational Research*, 39(3), 319-331.
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Paul Chapman.
- Evans, L. (2000). The effects of educational change on morale, job satisfaction and motivation. *Journal of Educational Change*, 1, 173-192.
- Everard, K. & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση, Μετάφραση Δ. Κίικιζας, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Ferguson, E., Daniels, K., & Jones, D. (2006). Negatively oriented personality and perceived negative job characteristics as predictors of future psychological and physical symptoms: A meta-analytic structural modelling approach. *Journal of Psychosomatic Research*, 60(1), 45–52.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. (2013),
- Flores, M. A. (2013). *Be(com)ing a Teacher in Challenging Circumstances: Sustaining Commitment or Giving up in Portugal?*, in Cheryl J. Craig, Paulien C. Meijer, Jan Broeckmans (ed.) *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community (Advances in Research on Teaching, Volume 19)* Emerald Group Publishing Limited, pp.405 – 425.
- Frederickson, B., (1998). What Good Are Positive Emotions?, *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319

Fredrickson, B. L., & Levenson, R. W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 12, 191-220.

Frederickson, B., (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology *American Psychologist*, 56(3), 218-226

Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13, 172-175

Fredrickson, B. L., & Branigan, C. A. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19, 313-332.

Freiberg, J. H. (1983). Improving school climate – A facilitative process. Paper presented at the Seminar in Organizational Development in schools, University of La Verne, La Verne, CA.

Freiberg, H. J. (1998). “Measuring School Climate: Let me count the ways”. *Educational Leadership*, Vol. 56, September 1998: 22.

Freiberg, J. H. (1998). Measuring school Climate: Let Me Count the Ways, *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.

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., Templeton, S. M., & Helton, S. (2013). “Classroom Management: A Pathway to Improving School Climate in two British Secondary Schools”. *Advances in Research on Teaching*, 18, σελ. 203-225.

Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. London, England: Cambridge University Press

Goleman, D. (1997). Η συναισθηματική νοημοσύνη-Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»; (μτφρ. Παπασταύρου Α.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

González, M.P. (1998) E. Barrull, C. Pons y P. Marteles, ¿Qué es la emoción?



Halpin, A. & Croft, D. (1963). The organization climate of schools, U. S. Office of Education Research project.

Halpin, A.W., & Croft, D.B. (1963). The organizational climate of schools. Chicago: Midwes

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.

Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103, 1056-1080.

Harvey, S. T., Bimler, D., Evans, I. M., Kirkland, J., & Pecht, P. (2012). Mapping the classroom emotional environment. *Teaching and Teacher Education*, 28, 628-640.

Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). The motivation to work. New York: Wiley.

Høigaard, R., Giske, R. & Sundsli, K. (2011). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2011.633993>

Hoy, W. & Clover, I. R. (1986). "Elementary School Climate: A Revision of the O. C. D. Q" in *Educational Administration Quarterly*, Fall, pp.93-110.

Hoy, W. K., & Miskel, C. E. (2001). *Educational administration: Theory, research and practice* (6th ed.). New York: MacGraw – Hill.

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

Hoy, W. K., & Feldman, J. A. (2005). Organizational Health Profiles for High Schools. In H. J. Freiberg (Eds.) *School climate. Measuring and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Taylor & Francis.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Beverly Hills, CA: Sage.

Hoy, W., & Miskel, C. (2008). *Education administration: Theory, Research and Practice* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.

Huang, S. Y. L., & Waxman, H. C. (2009). The association of school environment to student teachers' satisfaction and teaching commitment. *Teaching and Teacher Education*, 25, 235-243.

Huang, S., & Fraser, B. (2009). Science teachers' perceptions of the school environment: Gender differences. *Journal of Research in Science Teaching*, 46, 404-420.

John, M. C., & Taylor V. J. W. (1999). Leadership style, School Climate and the Institutional Commitment of teachers, *International Forum*, 2 (1), 25-57.

Johnson, D. W., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th Edition). Boston: Allyn & Bacon. First edition 1975.

Johnson, B., Stevens, J.J., & Zvoch, K. (2007). Teachers' perceptions of school climate: A validity study of scores from the revised school level environment questionnaire. *Educational and psychological measurement*, 67, 833-844.

Judge, T. A., Parker, S., Colbert A. E., Heller D., & Ilies R. (2001). Job Satisfaction: a cross cultural review. In *Handbook of industrial, work and organizational psychology*, Vol 2 ed. N Anderson, D.S. Ones, H. K. Sinangil, and C Viswervaran, 25-52. London: Sage.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. London: Sage Publications.

Hoy, W. K., & Miskel, C. E. (2001). *Educational administration: Theory, research and practice* (6th ed.). New York: MacGraw – Hill.

- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: Handbook for change (elementary and middle school edition)*. Beverly Hills, CA: Corwin.
- Jones, A. P., & James, L. R. (1979). Psychological climate: Dimensions and relationships of individual and aggregated work environment perceptions. *Organizational behavior and human performance*, 23, 201-250.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349-1363
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (1997) *Positive change for school Success: The 1997 ASCD Yearbook*,  
 Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria: VA.
- Huang, S. (2000). Investigating high school teachers' perceptions of school environment. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational
- Huang, S. Y. L., & Waxman, H. C. (2009). The association of school environment to student teachers' satisfaction and teaching commitment. *Teaching and Teacher Education*, 25, 235-243.
- Halpin, A.W., & Croft, D.B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administrative Center, The University of Chicago.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2005). *Education administration: Theory, Research and Practice (7th ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349-1363.
- Research Association. L.A., New Orleans. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 2014 από: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440951.pdf>.
- Kafetsios, K., & Loumakou, M. (2006). Affect at work and job satisfaction: Effects of a trait emotional intelligence and emotion regulation. *Manuscript under review*.
- Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers.

The international Journal of Educational Management, 15(7), 354-358

Koustelios, A. (1991). The Relationships between Organizational Cultures and Job Satisfaction in Three Selected Industries in Greece. PhD

Dissertation. United Kingdom: University of Manchester, Faculty of Education

Kowalski, T., & Reitzung, U. (1993). Contemporary School Administration. New York: Longman.

Kress, G. (1999). Education of the 21st century. Inaugural Lecture, Institute of Education, University of London.

Lam, B. H., & Yan, H. F. (2011). Beginning teachers' job satisfaction: The impact of school based factors. *Teacher Development*, 15, 333-348.

Levenson, R. W. (1994). Human emotions: A functional view. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 123-126). New York: Oxford University Press

Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M.D. Dunnette (Ed.), *The handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.

Locke, E. (1969). What is Job Satisfaction?, *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336

Locke, E. (1976). The Nature and Causes of Job Satisfaction, *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally

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.

Liu, X. S. (2012). The influences of school climate and teacher compensation on teachers' turnover intention in China. *Educational Psychology*, 32, 553-569.

- Ma, X., & MacMillan, R. B. (1999). Influence of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93, σελ. 39-47.
- Mabekoje, S. (2003). Psychological well-being among Nigerian teachers: A discriminant function analysis, *Journal of Research in Counseling Psychology*, Vol.9, No.1, p. 48-57
- Manning, M.L. & Saddlemire, R. (1996). Developing a sense of community in secondary schools. *National Association of Secondary School Principals, NASSP Bulletin*, 80 (584), 41-48.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A. & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff:" Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357-367
- Marshall, M. L. (2007). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*, Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management, Georgia State University.
- Martin, S. H., (2002). The classroom environment and its effects on the practice of teachers. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1), , σελ. 139-156.
- McCull – Kennedy, J. R., & Anderson, R. D. (2002). Impact of leadership style and emotions on subordinate performance, *The Leadership Quarterly* 13, 545-559.
- Miner, J. B. (1992). *Industrial- Organizational Psychology*. New York: McGraw- Hill.
- Moyle, R. (1995). *Singing from the Heart?* in: Barwick et al. (eds): *The Essence of Singing and the substance of song*. Sydney. Oceania Monographs, 46, 53-58.
- Moore, C. M. (2012). The role of school environment in teacher dissatisfaction among US public school teachers. *SAGE Open*, 2, 1-16.
- Mintzeberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs, N.J.! Prentice Hall.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings, and policy implications*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80, 271-279.

Marachi, R., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2007). Effects of teacher avoidance of school policies on student victimization. *School Psychology International*, 28, 501-518.

Moyle, R. (1995). Singing from the Heart? in: Barwick et al. (eds): *The Essence of Singing and the substance of song*. Sydney. Oceania Monographs, 46, 53-58.

Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80, 271-279.

Nias, J. (1993). Changing times, changing identities: Grieving for a lost self, in Burgess, R. G. (Ed), *Educational Research and Education: for Policy and Practice*. The Falmer Press London, pp. 139-156

Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotion in teaching. *Cambridge Journal of Education*, Vol.26, pp.293-306.

Nias, J. (1989). *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. Routledge, London t Administrative Center, The University of Chicago

Norton, M.S. (1984). What's so important about school climate? *Contemporary Education*, 56(1), 43-45.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994) *Psychometric theory* (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill, Inc.

O'Brien, P., Goddard, R. & Keeffe, M. (2008). Burnout confirmed as a viable explanation for beginning teacher attrition. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, December, Fremantle, Western Australia

- Ofoegbu, F.I. (2004). Teacher motivation: a factor for classroom effectiveness and school improvement in Nigeria. *College Student Journal*, 38 (1), 81-89.
- Pasiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: views of Cypriot principals and teachers, *International Journal of Educational Management*, 14(5), 224-237.
- Parker, C. P., Baltes, B.B., Young, S. A., Huff, J. W., Altmann, R. A., Lacost, H. A., & Roberts, J. E. (2003). Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: A meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 389-416.
- Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S. & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace wellbeing: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503-513.
- Payne, R. L., Fineman, S., & Wall, T. D. (1976). Organizational climate and job satisfaction: A conceptual synthesis. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 45-62.
- Perie, M., & Baker, D. P. (1997). Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background, characteristics, and teacher compensation. *Statistical Analysis Report*.
- Peterson, K., & Deal, T. (1998). How Leaders Influence the Culture of Schools, *Educational Leadership*, 56 (1), 28-30.
- Rentoul, A. J., & Fraser, B. J. (1983). Development of a school-level environment questionnaire. *Journal of Educational Administration*, 21, 21-39
- Rice, R.W., & McFarlin, D.B., & Bennett, D.E. (1989). Standards of comparison and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 74, 591-598.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2011). Οργανωσιακή συμπεριφορά (Μτφρ.: Α. Πλατάκη). Αθήνα: Κριτική.

Richardson, V. & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (4th ed., pp. xiii, 1278 p). Washington, D.C: American Educational Research Association.

Richardson, P. W., Watt, H. M. G. & Devos, C. (2013). Types of professional and emotional coping among beginning teachers. In M. Newberry, A. Gallant & P. Riley (Eds.), *Emotion and school: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching and learning* (pp. 229-253). Bingley, UK: Emerald

Roueche, J. E. & Baker, G. A. (1986). *Profiling excellence in America's schools*. Virginia: The American Association of School Administrators.

Russell, J.A., & Feldman Barrett, L. (in press) (1999). Affect and prototypical emotion episodes. *Journal of Personality and Social Psychology*

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.

Saiti, A., (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *British Educational Leadership, Management & Administration Society*, 21(2), , σελ. 8-32.

Schroeder, L. (2006). What high-stakes testing means for the emotional well-being of students and teachers. Unpublished PhD thesis, Graduate University, Claremont.

Schulz, J. (2013). The impact of role conflict, role ambiguity and organizational climate on the job satisfaction of academic staff in research-intensive universities in the UK. *Higher Education Research & Development*, 32(3), σελ. 1-15.

Schyns, B., Veldhoven, M., & Wood, S. (2009). Organizational climate, relative psychological climate and job satisfaction. *Leadership & Organizational Development Journal*, 30, 649-663.

Sergiovanni, T. (1967). Factors which affect satisfaction and dissatisfaction of teachers. *Journal of Educational Administration*, 5(1), 66-82.

Sergiovanni T. & Starratt R. (1998). *Supervision: Redefinition*, McGraw- Hill, Singapore.



Snowden, P. E., Gorton, R. A. (2002). *School Leadership and Administration*, New York: The McGraw-Hill Companies

Staw, B. M., Sutton, R. I., & Pelled, S. H. (1994). Employee positive emotions and favorable outcomes at the workplace. *Organization Science*, 5, 51-71.

Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63, 217–231.

Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63, 217–231.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385.

The Creativity Problem Solving Group, Inc., (2002). *The Climate of Creativity, Innovation, and Change*. Retrieved December 18, 2006, from <http://www.cpsb.com>

Tooby, J., & Cosmides, L. (1990). The past explains the present: Emotional adaptations and the structure of ancestral environments. *Ethology and Sociobiology*, 11, 375–424

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

Tugade, M. & Fredrickson, B. (2004). Psychological Resilience and Positive Emotional Granularity: Examining the Benefits of Positive Emotions on Coping and Health. *Journal of Personality*, 72:6.

Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education(TATE) in 1985-2014, *Teaching and teacher education* (50), p. 124-135

Van Veen, K., & Lasky, S. (2005). Emotions as a lens to explore teacher identity and change: Different theoretical approaches. *Teaching and Teacher Education*, 21, 895–898.

Van Veen, K., & Slegers, P. (2009). Teachers' emotions in a context of reforms: To a deeper understanding of teachers and reforms. In *Advances in teacher emotion research* (pp. 233-251). Springer US.

Vroom, V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: John Wiley

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences experiences at work. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (Vol. 19, pp.1-74). Greenwich, CT: JAI Press

Weiss, H.M. (2002). Deconstructing job satisfaction: separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12, 173-194.

Woolfolk Hoy, A. (2013). A reflection on the place of emotion in teaching and teacher education. In M. Newberry, A. Gallant & P. Riley (Eds.), *Emotion and school: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching and learning* (pp. 255-269). Bingley, UK: Emerald.

Wukmir, V.J. 1967 Emoción y sufrimiento..

Yezzi, J. A. & Lester, D. (2000). Job Satisfaction in Teachers. *Psychological Reports*, 87 (3), 776.

Zembylas, M. (2003). Caring for teacher emotion: Reflections on teacher selfdevelopment.

*Studies in Philosophy and Education*, 22(2), 103-125.

<http://dx.doi.org/10.1023/A:1022293304065>

Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion: a postmodern enactment*. Information Age. Publishing, Greenwich, CT  
95

Zembylas, E & Papanastasiou, E. (2006) Job satisfaction variance among public and private Kindergarten school teachers in Cyprus, *Journal of Educational Research* (43).pp.147-16.

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

Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 355-367.

### **Διαδίκτυο**

[http://www.biopsychology.org/biopsychology/papers/what\\_is\\_emotion.html](http://www.biopsychology.org/biopsychology/papers/what_is_emotion.html)

Research Association. L.A., New Orleans. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 2014 από:  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440951.pdf>.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

#### Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

#### «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»



### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στα πλαίσια υποχρεώσεων για την ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών “Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης” του Πανεπιστημίου Βόλου. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Δημοτικών Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αφορά στην επίδραση του σχολικού κλίματος στην επαγγελματική ικανοποίηση και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών.

Ο τρόπος με τον οποίο το σχολικό κλίμα επιδρά στην επαγγελματική ικανοποίηση και στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών είναι ένας τομέας που χρήζει επιστημονικής μελέτης, καθώς μέσα από την έρευνα μπορεί να γίνει κατανόηση αυτών των αλληλεπιδράσεων και σαφώς να συμβάλει στην προσωπική ανάπτυξη και ποιότητα του εκπαιδευτικού αλλά και του διδακτικού του έργου. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι να διερευνήσει και να εμβαθύνει στον τρόπο που το κλίμα του εκάστοτε σχολείου επιδρά στην επαγγελματική ικανοποίηση και στα συναισθήματα

Η αφιέρωση λίγου από τον προσωπικό σας χρόνο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αποτελεί ουσιαστική συμβολή στη διεξαγωγή της έρευνας. Να σημειωθεί πως για τη συμπλήρωση του παρόντος ερωτηματολογίου δεν απαιτείται η καταχώρηση προσωπικών στοιχείων, εξασφαλίζοντας, έτσι, την ανωνυμία των συμμετεχόντων. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Οι απαντήσεις που θα δοθούν είναι απόλυτα εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν ξεπερνά τα 15 λεπτά.

Σας ευχαριστώ θερμά για την πολύτιμη βοήθειά σας.

Με εκτίμηση, Αλβέρτου Βασιλική ΠΕ 70

## ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

**A. ΦΥΛΟ:** Άνδρας

Γυναίκα

### **B. ΗΛΙΚΙΑ:**

έως 35

36-45

46-55

56 και πάνω

### **Γ. ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:**

1. Παιδαγωγική Ακαδημία

2. Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ

3. Τριτοβάθμια Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση

### **Δ. ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΕ ΕΤΗ:**

έως 5

6 – 10

11 – 15

16-20

21-25

26 και άνω

### **Ε. ΤΥΠΟΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΤΩΡΑ:**

1. Δημοτικό

2. Ειδικό Σχολείο

**ΣΤ. ΚΑΤΕΧΕΤΕ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΗ ΘΕΣΗ;**      Ναι       Όχι

**Ζ. ΜΕΓΕΘΟΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:** \_\_\_\_\_ (αριθμός εκπαιδευτικών)

### **Η. ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ:**

έως 100

100 – 200

200 και πάνω

**Θ. ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:**

1. Αστική                       2. Ημιαστική                       3. Αγροτική   
(από 50.000 και πάνω)                      (15.000 - 50.000)                      (εως 15.000)

**Ι. ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ**

**ΣΗΜΕΡΑ:** \_\_\_\_\_ Έτη

**Κ. ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:**

1. Μόνιμος/η                       2. Αναπληρωτής/τρια                       3. Ωρομίσθιος/α

## 1. Σχολικό κλίμα

Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό που δείχνει πόσο συχνά ισχύει για το σχολείο σας το περιεχόμενο της κάθε πρότασης ακολουθώντας την εξής διαβάθμιση:

1= Συμβαίνει σπάνια,

2= Συμβαίνει μερικές φορές,

3= Συμβαίνει συχνά,

4=Συμβαίνει πολύ συχνά

1. Οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν το έργο τους με ενεργητικότητα, σθένος και ευχαρίστηση.

1      2      3      4

2. Οι πιο στενοί φίλοι των δασκάλων είναι άλλα μέλη του συλλόγου διδασκόντων σ' αυτό το σχολείο.

1      2      3      4

3. Οι συναντήσεις των εκπαιδευτικών στο σχολείο είναι χωρίς κοινούς στόχους και προσανατολισμένες μόνο σε επαγγελματικές δραστηριότητες.

1      2      3      4

4. Οι εκπαιδευτικοί φεύγουν από το σχολείο αμέσως μόλις τελειώσει το ωράριό τους.

1      2      3      4

5. Οι εκπαιδευτικοί προσκαλούν άλλα μέλη του συλλόγου διδασκόντων να τους επισκεφτούν στο σπίτι τους.

1      2      3      4

6. Υπάρχει μια μειονότητα εκπαιδευτικών που αντιτίθεται πάντα στην πλειοψηφία.

1      2      3      4

7. Τα καθήκοντα ρουτίνας δημιουργούν μερικές φορές προβλήματα στη διδασκαλία.

1      2      3      4

8. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς αποδέχονται τα λάθη των συναδέλφων τους.

1 2 3 4

9. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το οικογενειακό περιβάλλον των άλλων μελών του συλλόγου διδασκόντων.

1 2 3 4

10. Οι εκπαιδευτικοί ασκούν πίεση στην ομάδα των συναδέλφων τους που δεν προσαρμόζεται και δε συμφωνεί (με την πλειοψηφία).

1 2 3 4

11. Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο.

1 2 3 4

12. Οι εκπαιδευτικοί περνούν καλά και διασκεδάζουν στο σχολείο.

1 2 3 4

13. Οι εκπαιδευτικοί περιφέρονται όταν μιλούν στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων.

1 2 3 4

14. Η διοικητική γραφειοκρατία είναι φορτική και επαχθής στο σχολείο.

1 2 3 4

15. Οι εκπαιδευτικοί είναι περήφανοι για το σχολείο τους.

1 2 3 4

16. Οι εκπαιδευτικοί παίρνουν ο ένας το μέρος του άλλου.

1 2 3 4

17. Οι καινούριοι εκπαιδευτικοί γίνονται εύκολα αποδεκτοί από τους συναδέλφους τους.

1 2 3 4

18. Οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν μεταξύ τους σε τακτική βάση.

1 2 3 4

19. Οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με πολυάσχολη εργασία.

1 2 3 4

20. Οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν μεταξύ τους σε μικρές, επιλεγμένες ομάδες.

1 2 3 4



21. Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν ισχυρή κοινωνική υποστήριξη στους συναδέλφους τους.

1      2      3      4

22. Οι εκπαιδευτικοί σέβονται την επαγγελματική επάρκεια των συναδέλφων τους.

1      2      3      4

## **2. Ικανοποίηση**

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν την ικανοποίησή σας από την εργασία σας. Παρακαλούμε κυκλώστε τον ανάλογο αριθμό σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

1= Διαφωνώ απόλυτα

2= Διαφωνώ

3= Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ

4= Συμφωνώ

5= Συμφωνώ απόλυτα

1. Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα.

1      2      3      4      5

2. Αισθάνομαι πολύ ικανοποιημένος/η από την τωρινή δουλειά.

1      2      3      4      5

3. Φαίνεται πως οι φίλοι μου θεωρούν πιο ενδιαφέρουσες τις δουλειές τους.

1      2      3      4      5

4. Αν ξεκινούσα πάλι από την αρχή, θα επέλεγα την ίδια δουλειά.

1      2      3      4      5

5. Συχνά βαριέμαι στη δουλειά μου.

1      2      3      4      5

6. Όταν τελειώνω από τη δουλειά μου, αισθάνομαι πως έχω κάνει κάτι αξιοσημείωτο.

1      2      3      4      5

7. Είμαι δυσαρεστημένος/η από τη δουλειά μου.

1      2      3      4      5

8. Αισθάνομαι ασφάλεια στη δουλειά μου.

1      2      3      4      5

9. Είμαι ικανοποιημένος/η από την κοινωνική επαφή που έχω μέσω της δουλειάς μου.

1      2      3      4      5

10. Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές.

1      2      3      4      5

11. Νομίζω πως η κάθε μέρα δουλειάς δεν τελειώνει ποτέ.

1      2      3      4      5

12. Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος/η με τη δουλειά μου.

1      2      3      4      5

### 3. Συναισθήματα

Παρακαλούμε κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει πώς αισθανθήκατε στην εργασία σας την προηγούμενη εβδομάδα σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

1. Καθόλου    2. Λίγο    3. Μέτρια    4. Αρκετά    5. Πολύ.

- |                      |        |        |        |        |   |
|----------------------|--------|--------|--------|--------|---|
| 1. Δραστήριος        | 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5 |
| 2. Συνεπαρμένος      | 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5 |
| 3. Νευρικός          | 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5 |
| 4. Ενθουσιασμένος    | 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5 |
| 5. Χαλαρός           | 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5 |
| 6. Φοβισμένος        | 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5 |
| 7. Χαρούμενος        | 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5 |
| 8. Λυπημένος         | 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5 |
| 9. Περιφρονητικός    | 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5 |
| 10. Γεμάτος ενέργεια | 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5 |
| 11. Εχθρικός         | 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5 |
| 12. Ήρεμος           | 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5 |
| 13. Εκνευρισμένος    | 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5 |
| 14. Νυσταγμένος      | 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5 |
| 15. Γαλήνιος         | 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5 |
| 16. Αδρανής          | 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5 |
| 17. Δυνατός          | 1..... | 2..... | 3..... | 4..... | 5 |