

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΟΥ ΚΑΛΛΙΟΠΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Α. ΣΑΪΤΗ

ΜΕΛΗ: ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Μ. ΒΑΜΒΑΚΑΡΗ

ΛΕΚΤΟΡΑΣ: Φ. ΝΤΑΛΙΑΝΗΣ

ΑΘΗΝΑ 2010

Στο Δημήτρη
στο Λευτέρη
στον Αλέξανδρο

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κυρία Άννα Σαΐτη για τη βοήθεια και τη στήριξη που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Επίσης, ευχαριστίες απευθύνω στην Επίκουρο Καθηγήτρια κυρία Μαλβίνα Βαμβακάρη και στον Λέκτορα κύριο Φιλόθεο Νταλιάνη για τα σχόλια και τις επισημάνσεις τους.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την υποψήφια διδάκτορα κυρία Σοφία Προβατάρη για την πολύτιμη καθοδήγηση που μου πρόσφερε στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας και τις αγαπητές συμφοιτήτριες Κωνσταντίνα Κωστή, Χαρίκλεια Κοτρίδου και Παναγιώτα Καραγιάννη για την ουσιαστική και συναισθηματική υποστήριξη.

Τέλος οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που με βοήθησαν και δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, αφιερώνοντας το χρόνο τους για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Καλλιόπη Γραμματικού

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	6
Εισαγωγή.....	8
ΚΕΦ. 1. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	
1.1. Ικανοποίηση στην αγορά εργασίας.....	11
1.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση επαγγελματικής ικανοποίησης.....	13
1.3. Θεωρητικές βάσεις επαγγελματικής ικανοποίησης.....	15
1.4. Επιπτώσεις επαγγελματικής ικανοποίησης στην εργασιακή συμπεριφορά του ανθρώπου.....	21
1.5. Παράγοντες που καθορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση.....	26
1.6. Συνέπειες από την απουσία επαγγελματικής ικανοποίησης- Επαγγελματική εξουθένωση.....	34
ΚΕΦ. 2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	
2.1. Ο ρόλος και το έργο του εκπαιδευτικού.....	38
2.2. Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών ως παράγοντας ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.....	43
2.3. Η επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών-Επισκόπηση ερευνών.....	50
2.3.1. Έρευνα στο διεθνή χώρο.....	52
2.3.2. Έρευνα στην Ελλάδα.....	57
2.4. Συνέπειες από την απουσία επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών-Επαγγελματική εξουθένωση.....	62
ΚΕΦ. 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	
3.1. Δείγμα.....	67
3.2. Ερευνητικό εργαλείο.....	69
3.3. Μεθοδολογία.....	73

ΚΕΦ. 4. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

4.1. Ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά.....	76
4.2. Επαγγελματική σταδιοδρομία.....	77
4.3. Επαγγελματική ικανοποίηση.....	78
4.3.1. Κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή.....	78
4.3.2. Διοικητική οργάνωση εκπαίδευσης.....	80
4.3.3. Σχέσεις με τους προϊστάμενους και το Διευθυντή.....	82
4.3.4. Σχολικό κλίμα.....	84
4.3.5. Σχέσεις με τους μαθητές.....	86
4.3.6. Σχέσεις με τους γονείς και την κοινωνία.....	87
4.3.7. Επαγγελματική ανάπτυξη.....	88
4.3.8. Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών.....	90

ΚΕΦ. 5. ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

5.1. Το Μοντέλο Παραγοντική Ανάλυση.....	91
5.2. Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών.....	93
Συμπεράσματα.....	103
Βιβλιογραφία.....	111

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο.....	119
Παραγοντική Ανάλυση (Γράφημα – Πίνακες).....	125

Περίληψη

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, διερευνάται συστηματικά στο διεθνή χώρο και πολλές μελέτες έχουν επιχειρήσει να προσδιορίσουν πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης και δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στην Ελλάδα μόνο λίγες εμπειρικές μελέτες έχουν διερευνήσει καθοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να ερευνήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της επαγγελματικής ζωής και συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας τους στη σημερινή ελληνική κοινωνική, επαγγελματική και εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2009-2010. Προκειμένου να εντοπίσουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήσαμε πρωτογενή στοιχεία, που συγκεντρώσαμε με ερωτηματολόγια σε δείγμα δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που εργάζονται στην πρωινή ζώνη και στο ολοήμερο σχολείο σε σχολεία της Δ' Διεύθυνσης Αθήνας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Συμπερασματικά, από τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντλούν ικανοποίηση από την εργασία τους, αλλά ως προς μερικές όψεις των επαγγελματικών συνθηκών που βιώνουν στο σχολικό περιβάλλον, οι οποίες αναφέρονται κυρίως στην αξιολόγηση, στις ευκαιρίες διαρκούς επιμόρφωσής τους και εξέλιξής τους, αλλά και των υποδομών και εκπαιδευτικών μέσων που τους διατίθενται δηλώνουν δυσαρεστημένοι.

Από την παραγοντική ανάλυση αναδείχθηκαν οι εξής παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών: «Σχέσεις με τους μαθητές, τους γονείς και την κοινωνία», «Σχέσεις με τους συναδέλφους», «Διοικητική οργάνωση και Διεύθυνση σχολείου», «Σχολικό κλίμα», «Επαγγελματική ανάπτυξη», «Αύλειος χώρος», «Κτιριακή και η υλικοτεχνική υποδομή», «Εσωτερικοί χώροι του σχολείου», «Σχέσεις με τους προϊσταμένους» και «Σχέσεις με άλλες βαθμίδες της ιεραρχίας».

Abstract

The last three decades, the teacher's job satisfaction, is investigated systematically around the world and many studies have attempted to identify sources of teacher's job satisfaction and dissatisfaction for elementary and secondary education. In Greece, only a limited amount of empirical research have investigated decisive factors, which affect the levels of teachers job satisfaction.

The purpose of the present study is to investigate the factors which affect the quality of the job life and which are connected with the job satisfaction experienced by the teachers of the elementary education regarding the conditions of work in the today's greek social, professional and educational reality.

The survey was carried away during the school year 2009-2010. In order to locate the factors which affect the teacher's job satisfaction, we used primary elements, which we collected with questionnaires in a sample of teachers and educational specialties who are working in the morning zone and the day-long school, in schools of the Attica's "D" Administration of elementary education.

In conclusion, from the statistical process and analysis of the data derives that the teachers of the elementary education draw satisfaction from their work. But regarding some aspects of the professional conditions the teachers experience in the school environment, which in general are evaluation, the opportunities of their continual training and their professional development, the infrastructure and the educational means they have, they declare dissatisfied.

The factor analysis identified the factors affecting educators' job satisfaction: "Relationship with the students, the parents and the society", "Relationships among the colleagues", "Administrative organisation and schools' director", "School climate", "Professional development", "Outdoor space of school", "Building, material and technical infrastructure", "Indoor space of school", "Relations with the principals" and "Relations with other levels of the hierarchy".

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί και το έργο τους βρίσκονται συχνά στο επίκεντρο των συζητήσεων κάθε ανεπτυγμένης κοινωνίας. Και είναι φυσικό αφού η εκπαίδευση συμβάλλει τα μέγιστα στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη μιας χώρας και οι εκπαιδευτικοί είναι οι πρωταγωνιστές στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στην παιδαγωγική συζήτηση το πιο πολυσυζητημένο, ίσως, θέμα είναι η εξασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Οι περισσότεροι θεωρητικοί της παιδείας συμφωνούν στο ότι κάθε προσπάθεια για ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης πρέπει να στηρίζεται, κυρίως, στους εκπαιδευτικούς ενώ υποβαθμίζεται η επίδραση των συνθηκών εργασίας τους, στις οποίες οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη σημασία.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αφού ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης κάθε ατόμου αποτελεί αποφασιστικής σημασίας παράγοντα για την αποδοτικότητά του, τη δημιουργικότητά του, την ψυχική και την κοινωνική ευημερία του ιδίου αλλά και των ατόμων του άμεσου περιβάλλοντός του.

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, διερευνάται συστηματικά στο διεθνή χώρο και πολλές μελέτες έχουν επιχειρήσει να προσδιορίσουν τις πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης και δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στην ελληνική πραγματικότητα, τα τελευταία χρόνια, ένα μέρος του ενδιαφέροντος της εκπαιδευτικής έρευνας εστιάζεται στον εκπαιδευτικό, το ρόλο του και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Όμως, λίγες εμπειρικές έρευνες έχουν διερευνήσει καθοριστικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι σύνθετο και πολυδιάστατο και επομένως δύσκολο να μετρηθεί.

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να ερευνήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της επαγγελματικής ζωής και συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας τους στη σημερινή ελληνική κοινωνική, επαγγελματική και εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η διπλωματική μελέτη αποτελείται από πέντε κεφάλαια.

Συγκεκριμένα, στο Πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η επαγγελματική ικανοποίηση στην αγορά εργασίας. Αρχικά, επιχειρείται μικρή ιστορική αναδρομή της διερεύνησης της επαγγελματικής ικανοποίησης. Επιδιώκεται εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου και παρουσιάζονται οι θεωρητικές βάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης. Στη συνέχεια προσδιορίζονται οι επιπτώσεις της στην εργασιακή συμπεριφορά του ανθρώπου και οι παράγοντες που την καθορίζουν. Τέλος, αναφέρονται οι συνέπειες από την απουσία επαγγελματικής ικανοποίησης.

Το Δεύτερο κεφάλαιο αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Παρουσιάζονται, συνοπτικά, οι μέχρι σήμερα προσεγγίσεις για το ρόλο και το έργο του εκπαιδευτικού και τις συνθήκες εργασίας του ως παραγόντων ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και τεκμηριώνεται το επιστημονικό ενδιαφέρον της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών με έρευνες στο διεθνή και στον ελληνικό χώρο. Τέλος, επισημαίνονται οι συνέπειες από την απουσία επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που, επίσης, τεκμηριώνονται με έρευνες στο διεθνή και τον ελληνικό χώρο.

Το Τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας που ακολουθήθηκε. Περιγράφονται, ο τρόπος επιλογής του δείγματος των εκπαιδευτικών, το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, δηλαδή το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας (παρατίθεται αυτούσιο στο παράρτημα) καθώς και η μεθοδολογία που επιλέχθηκε.

Στο Τέταρτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, που περιλαμβάνουν την περιγραφή των ατομικών και των οικογενειακών χαρακτηριστικών και της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του δείγματος. Ακολουθώς παρουσιάζεται η κατανομή των συχνοτήτων του βαθμού ικανοποίησης των ερωτωμένων ως προς α) την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, β) τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, γ) τις σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή, δ) το σχολικό κλίμα, ε) τις σχέσεις με τους μαθητές, στ) τις σχέσεις με τους γονείς και την κοινωνία και ζ) την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Στο Πέμπτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται πώς αξιοποιήθηκε η μέθοδος της Παραγοντικής Ανάλυσης, και αναδείχθηκαν, βάσει της εμπειρικής ανάλυσης των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Δ' Αθήνας, οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Ακολουθούν τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ερευνητική μελέτη, καταγράφονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και παρουσιάζονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο.

ΚΕΦ. 1. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

1.1. Ικανοποίηση στην αγορά εργασίας

Η εργασία έχει προσδιοριστικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου. Καταλαμβάνει μεγάλο μέρος του χρόνου του, τον χαρακτηρίζει και τον κατατάσσει σε οικονομικά και κοινωνικά στρώματα γι' αυτό και η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ένα από τα κύρια θέματα μελέτης των επιστημών που ασχολούνται με τον άνθρωπο, με τις ανάγκες του και τη σχέση του με την εργασία (Crites, 1969).

Η μελέτη του φαινομένου της επαγγελματικής ικανοποίησης αποτελεί μια από τις πιο δημοφιλείς περιοχές έρευνας της Οργανωτικής/Βιομηχανικής Ψυχολογίας (Κουστέλιος, 1996, Κάντας, 1998, Koustelios, Theodorakis & Goulimaris, 2004) γιατί έχει συνδεθεί με το ενδιαφέρον των επιχειρήσεων για υψηλή αποδοτικότητα, σταθερότητα και ικανοποίηση του εργατικού δυναμικού. Επιστήμες, όπως η Κοινωνιολογία της Εργασίας και η Διοίκηση Επιχειρήσεων, δίνουν έμφαση στη μελέτη του θέματος, επειδή θεωρούν ότι η ικανοποίηση των εργαζομένων σχετίζεται άμεσα με την αύξηση ή τη μείωση της αποδοτικότητας και κατ' επέκταση της παραγωγικότητας των εργαζομένων (Δημητρόπουλος, 1998, Κάντας, 1998). Ο βαθμός ικανοποίησης ενός ατόμου από το επάγγελμά του ή το εργασιακό του περιβάλλον, θεωρείται καθοριστικός παράγων της κοινωνικής, οικογενειακής κατάστασής του και της ψυχικής υγείας του ιδίου αλλά και των ατόμων του άμεσου περιβάλλοντός του (Γρέβιας, 1993, Κάντας, 1998, Δημητρόπουλος, 1998).

Πρώτα πεδία διερεύνησης της επαγγελματικής ικανοποίησης, από τις πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα, αποτέλεσαν οι επιχειρήσεις και οι οργανισμοί (Δημητρόπουλος, 1998). Η ερευνητική δραστηριότητα συνεχίζεται και, διεθνώς, υπάρχει ένας τεράστιος αριθμός ερευνών σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση. Ο Locke (1976) σε μια λεπτομερή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναφέρει περίπου 3500 άρθρα-διατριβές σχετικές με το θέμα, ενώ οι Grannny, Smith, και Stone (1992) εκτιμούν ότι ο αριθμός αυτός αυξήθηκε σε πάνω από 5000 άρθρα-διατριβές σχετικές με την επαγγελματική ικανοποίηση (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Σύμφωνα με το Locke (1976) οι πιο σημαντικοί λόγοι για την πληθώρα των ερευνών της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι ότι: α) η ικανοποίηση αυτή καθεαυτή μπορεί να θεωρηθεί ως τελικός στόχος, αφού η ευτυχία είναι στόχος στη ζωή κάθε ανθρώπου και β) η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζει σημαντικά πολλές λειτουργίες της καθημερινής μας ζωής.

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, οι έρευνες συνδέουν άρρηκτα την επαγγελματική ικανοποίηση με την έννοια της παρακίνησης-παρώθησης (*motivation*). Η παρακίνηση συνδέεται με ψυχοσωματικές ανάγκες του ατόμου και λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη που επηρεάζει τη στάση και τη συμπεριφορά του ατόμου στο χώρο της εργασίας (Ερωτοκρίτου, 1996).

Τη δεκαετία του 1980 το ενδιαφέρον για την επιστημονική έρευνα εξακολουθεί να υπάρχει αλλά σε μικρότερη συχνότητα, γεγονός που αποδεικνύεται από τη μείωση αντίστοιχων επιστημονικών μελετών. Πιθανόν, οι λόγοι μείωσης οφείλονται στο ότι οι εμπειρικές έρευνες δεν μπόρεσαν να υποστηρίξουν -σε υψηλό ποσοστό- τις αρχικές υποθέσεις που συνέδεαν την επαγγελματική ικανοποίηση με συγκεκριμένες συμπεριφορές, όπως η επίδοση (Κάντας, 1998).

Ένα μεγάλο μέρος της έρευνας, στην Οργανωτική/Βιομηχανική Ψυχολογία, κινείται σε θέματα που έχουν άμεσες εφαρμογές στο χώρο της εργασίας και προσελκύουν την προσοχή του εργοδοτικού χώρου. Η διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης δε φαινόταν να έχει άμεσο αντίκρυσμα στην παραγωγικότητα που ήταν κύριο μέλημα των επιχειρήσεων. Οι νέες οικονομικές συγκυρίες της περιόδου, με κύρια χαρακτηριστικά, την οικονομική ύφεση και τα αυξανόμενα ποσοστά ανεργίας, δε δίνουν περιθώριο για "πολυτελείς" θεωρητικές ενασχολήσεις. Είναι κατανοητό ότι η κατοχή μιας θέσης εργασίας είναι αυτή που μετράει, ενώ η ικανοποίηση από την εργασία έπεται (Κάντας, 1998).

Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότερες εταιρείες ανά την υφήλιο εξετάζουν συστηματικά το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων τους επειδή αυξάνεται διαρκώς ο αριθμός των επιστημονικών πορισμάτων που συνδέουν την επαγγελματική ικανοποίηση με τη μεγαλύτερη αποδοτικότητα των εργαζομένων, τις μειωμένες προθέσεις τους για αποχώρηση, τη μεγαλύτερη δέσμευσή τους, την καλύτερη συνεργασία και την επίτευξη απαιτητικών στόχων από τους ίδιους (Κάντας, 1998).

Αυτή η νέα πραγματικότητα παράλληλα με τον ολοένα αυξανόμενο εργασιακό χρόνο και τη θέση που καταλαμβάνει η απασχόληση στην ψυχική, συναισθηματική και κοινωνική ζωή των ατόμων, έστρεψε τους επιστήμονες στη μελέτη και διερεύνηση των παραγόντων, που ορίζουν σημαντικές εργασιακές έννοιες, όπως είναι η επαγγελματική εξουθένωση, η αυτοαποτελεσματικότητα στην εργασία αλλά και η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων (Cherniss, 1993, Alexander & Hegarty, 2000).

1.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση επαγγελματικής ικανοποίησης

Η ικανοποίηση που λαμβάνουν οι άνθρωποι από την εργασία τους, δηλαδή η επαγγελματική ικανοποίηση, δικαιολογημένα έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας για πολλούς ειδικούς (Koustelios & Kousteliou, 1998, Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Μελετώντας το περιεχόμενο της έννοιας όπως προσδιορίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία, διαπιστώνει κανείς ότι δεν υφίσταται ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός (Πυργιωτάκης, 1992, Δημητρόπουλος, 1998, Μπρούζος, 2004).

Παρόλο που οι έρευνες προσέγγισαν το φαινόμενο της επαγγελματικής ικανοποίησης με διαφορετικό τρόπο, οι ερευνητές συμφωνούν ως προς το ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή και συνίσταται από πολλά επιμέρους στοιχεία (Κουστέλιος, 2001, Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003, Μπρούζος, 2004) χωρίς όμως να αρνούνται και την ύπαρξη μιας σφαιρικής ικανοποίησης γενικά από την εργασία (Perie, Baker & Whitener, 1997).

Σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό του Allport (1954) η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται "ως στάση απέναντι στη συγκεκριμένη εργασία" (Κάντας, 1998). Ο Herzberg και οι συνεργάτες του (1959) ερμηνεύουν την επαγγελματική ικανοποίηση ως κίνητρο (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003).

Οι Warr (1987) και Landy (1989) πρεσβεύουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση δεν αποτελεί κάτι σταθερό. Οι δύο ερευνητές υπονοούν ότι δεν περιμένουμε να βρούμε απόλυτη ικανοποίηση στον εργαζόμενο, γιατί και αν ακόμα υπάρξει, ενδεχομένως να αναστραφεί άμεσα η επαγγελματική ικανοποίηση λόγω διαφοροποίησης των παραγόντων που την καθορίζουν (Κάντας, 1998).

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

Ο ορισμός που έδωσαν για την εργασιακή ικανοποίηση είναι παραπλήσιος με τον ορισμό που διατύπωσε ο Locke στα δυο κλασικά και πολύ σημαντικά έργα του για την εργασιακή

ικανοποίηση. Στο άρθρο του «Τι είναι η εργασιακή ικανοποίηση» ο Locke (1969) υποστηρίζει ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι η θετική συναισθηματική ανταπόκριση του ατόμου, προς το έργο που ασκεί, εφόσον εκπληρώνονται οι επαγγελματικές του αξίες. Η αξία αναφέρεται στον τρόπο δράσης του ατόμου με στόχο να αποκτήσει ή να διατηρήσει κάτι. Αντίθετα η εργασιακή δυσαρέσκεια είναι η δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει όταν υπάρχουν συγκρουσιακά και ασύμφωνα στοιχεία. Στο βιβλίο του «Handbook of Industrial Psychology» ο Locke (1976) δίνει έμφαση στην αξιολόγηση των εμπειριών που αποκομίζει ο εργαζόμενος (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2007).

Ο Κάντας (1998) θεωρεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί συνολική και ενιαία στάση του ατόμου απέναντι στη συγκεκριμένη εργασία, που αποτελείται όμως από διαφορετικά επιμέρους στοιχεία. Αυτό σημαίνει ότι γίνεται συνολική μέτρηση της ικανοποίησης που λαμβάνονται υπόψη όλα τα επιμέρους στοιχεία.

Ο Spector (2000) ορίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με θετικά συναισθήματα που έχει κάποιος για την εργασία του ενώ η επαγγελματική δυσαρέσκεια υποδηλώνει αρνητικά συναισθήματα που έχει κάποιος. Ένας ευρύτατα αποδεκτός ορισμός για την επαγγελματική ικανοποίηση θα μπορούσε να είναι αυτός που την ορίζει 'ως τις θετικές και αρνητικές στάσεις για την εργασία του ή για ορισμένες όψεις αυτής' (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Παρά τις πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις, οι ερευνητές θεωρούν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι κάτι το αυτονόητο και έτσι ελάχιστοι είναι εκείνοι που επιχείρησαν να διατυπώσουν έναν αυστηρό εννοιολογικό και λειτουργικό ορισμό της (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003).

Η άποψη που υιοθετούμε είναι ότι η μελέτη των επιμέρους όψεων της επαγγελματικής ικανοποίησης μας επιτρέπει να μελετήσουμε καθεμία από αυτές ξεχωριστά, αλλά και να διαπιστώσουμε τη συμβολή τους στη γενική ικανοποίηση. Έτσι, το σύνολο των όψεων είναι μια κατά προσέγγιση εκτίμηση της γενικής επαγγελματικής ικανοποίησης, αλλά μπορεί να μην ταιριάζει ακριβώς με τη συνολική ικανοποίηση των ατόμων (Spector, 2000).

Με δεδομένη την ανωτέρω διευκρίνιση, ο λειτουργικός ορισμός για την παρούσα μελέτη και έρευνα είναι ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι το σύνολο των θετικών στάσεων και

συναίσθημάτων για συγκεκριμένες όψεις της εργασίας που απορρέουν από τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών.

1.3. Θεωρητικές βάσεις επαγγελματικής ικανοποίησης

Από θεωρητική άποψη η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με τα κίνητρα εργασίας, με τις στάσεις και με τις αξίες. Αποτελεί συνδετικό κρίκο ανάμεσα στις θεωρίες των κινήτρων και της εφαρμογής τους στον εργασιακό χώρο και είναι η πιο μελετημένη μεταβλητή στο εργασιακό γίγνεσθαι. Οι θεωρίες των κινήτρων αποτελούν ένα από τα σημαντικότερα σημεία της οργανωσιακής θεωρίας με ιδιαίτερη σημασία για τη διαμόρφωση ερμηνευτικών μοντέλων απόδοσης των εργαζομένων, επειδή συσχετίζονται με την εργασιακή αποτελεσματικότητα και τους παράγοντες που τη μεγιστοποιούν.

Μπορούν να διαιρεθούν σε δυο κατηγορίες. Στις οντολογικές, δηλαδή αυτές που επιχειρούν να ερμηνεύσουν το περιεχόμενο και το είδος των κινήτρων (Maslow, Herzberg, McGregor, Alderfer κ.ά.) και στις μηχανιστικές ή διαδικαστικές, οι οποίες εστιάζονται στις συμπεριφορές και τις συνθήκες εκείνες που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν την εργασιακή απόδοση (Vroom, Locke, Porter/Lawler) (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Α. Οντολογικές Θεωρίες

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

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

2005). Σκοπός κάθε ατόμου είναι να αναπτύξει τις δυνατότητές του και επομένως, πρέπει πρώτα να ικανοποιήσει τις φυσιολογικές ανάγκες του (π.χ. πείνα, δίψα, σεξουαλικότητα), τις ανάγκες για ασφάλεια και αγάπη, την ανάγκη για προστασία και τέλος να κατακτήσει την κορυφαία ανάγκη για αυτοπραγμάτωση ή επίτευξη των μεγαλύτερων στόχων μας (Κορομηλάς, 1983, Κάντας, 1998). Επίτευξη των στόχων σημαίνει να ξεπερνάμε τα εμπόδια, να ασκούμε δύναμη, να αγωνιζόμαστε να κάνουμε κάτι δύσκολο τόσο καλά και τόσο γρήγορα όσο είναι δυνατόν (Βοσνιάδου, 2005).

Ο Maslow υποστηρίζει ότι οι υψηλότερου επιπέδου ανάγκες ικανοποιούνται δύσκολα και σε μικρό βαθμό από τις οργανώσεις. Με αυτά τα δεδομένα, μια επιχείρηση πρέπει να στρέψει το ενδιαφέρον της στην ικανοποίηση αυτών των αναγκών, αν θέλει να δημιουργήσει κίνητρα στους εργαζομένους παρέχοντάς τους διακρίσεις, ευκαιρίες για μετεκπαίδευση και προοπτικές εξέλιξης (Κάντας, 1998).

Μια προέκταση των αρχών του Maslow αποτελεί η θεωρία του Alderfer (1972). Ο Alderfer περιόρισε τις πέντε βασικές κατηγορίες των αναγκών σε τρεις: α) ανάγκες ύπαρξης (*existence*) που υπάγονται οι φυσιολογικές ανάγκες και οι ανάγκες ασφάλειας, β) ανάγκες σχέσης (*relatedness*) με το κοινωνικό περιβάλλον, που υπάγονται οι κοινωνικές ανάγκες και γ) ανάγκες ανάπτυξης (*growth*) που υπάγονται οι δύο ανώτερες κατηγορίες αναγκών του Maslow, οι ανάγκες αυτοσεβασμού και αυτοπραγμάτωσης (Κάντας, 1998, Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Όμως, οι πιο ενδιαφέρουσες απόψεις ως προς την έννοια και το περιεχόμενο της επαγγελματικής ικανοποίησης διατυπώνονται στη «θεωρία των δύο παραγόντων» (*two factor theory*) του Frederick Herzberg (1968), έναν από τους πιο χαρακτηριστικούς εκφραστές της σύνδεσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με τα κίνητρα εργασίας.

Ο Herzberg και οι συνεργάτες του, πρώτοι προσδιόρισαν τους παράγοντες που διαμορφώνουν την εργασιακή συμπεριφορά των εργαζομένων (Μιχόπουλος, 1996). Η θεωρία θέτει ως αξίωμα ότι μια ομάδα πέντε παραγόντων (*facets*), που ο Herzberg αποκαλεί κίνητρα (*motivators*), προκαλεί ικανοποίηση και ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στην εργασία. Τα κίνητρα δηλαδή η επίτευξη, η αναγνώριση του έργου, η ίδια η εργασία, η υπευθυνότητα, η πρόοδος-εξέλιξη, λειτουργούν ως ατομικά κίνητρα, οδηγούν τον εργαζόμενο προς την κατεύθυνση της αυτοπραγμάτωσης και τον υποκινούν να εργαστεί αποδοτικά.

Επίσης υπάρχει μια δεύτερη ομάδα παραγόντων που λόγω της προστατευτικής τους λειτουργίας ο Herzberg τους αποκαλεί παράγοντες υγιεινής ή συντήρησης (*hygiene*). Σχετίζονται με

τις συνθήκες εργασίας και δε συμβάλλουν άμεσα στην άντληση ικανοποίησης. Αποτρέπουν όμως, στη θετική τους διάσταση, την εκδήλωση δυσαρέσκειας ενώ έχουν πολύ μικρή επίδραση στη δημιουργία θετικών αισθημάτων. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι αποδοχές και οι αυξήσεις, η πολιτική και η διοίκηση του οργανισμού, οι συνθήκες εργασίας, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η διεύθυνση (καθοδήγηση, εποπτεία, συμπεριφορά) και η εργασιακή σταθερότητα (Μιχόπουλος, 1996, Κάντας, 1998, Μπρούζος, 2002, Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003). Όταν απουσιάζουν αποτελούν πιθανές πηγές δυσαρέσκειας, προκαλούν αρνητική στάση, και ενδεχόμενες απώλειες στην απόδοση των εργαζομένων (Μιχόπουλος, 1996, Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003).

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

Η θεωρία του Herzberg, αν και αξιοποιείται ευρύτατα, έχει επικριθεί στη βιβλιογραφία για εννοιολογικά και μεθοδολογικά προβλήματα. Αποτυγχάνει να λάβει υπόψη το ρόλο των ατομικών χαρακτηριστικών στις αξίες και στις στάσεις των εργαζομένων. Έχει προταθεί από τους Dinham & Scott (2000), ότι το πρότυπο του Herzberg, πρέπει να τροποποιηθεί για να συμπεριλάβει μια τρίτη ομάδα παραγόντων, που στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, θα περιλαμβάνει μεταβλητές που συνδέονται με το ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου (π.χ. την κριτική στάση της κυβέρνησης και της κοινωνίας για τους εκπαιδευτικούς και την εργασία τους) (Eliophotou-Menon, Papanastasiou & Zempylas, 2008).

Τόσο το κοινό αίσθημα όσο και οι εμπειρικές αποδείξεις υποδεικνύουν ότι κάποιος από τους παράγοντες που ο Herzberg θεώρησε ως παράγοντες υγιεινής ή συντήρησης μπορεί για ορισμένους εργαζόμενους να αποτελεί κίνητρο όπως, για παράδειγμα, ο μισθός. Η θεωρία των δύο παραγόντων μας επιτρέπει να κατανοήσουμε καλύτερα την παρακίνηση των εργαζομένων και οδήγησε στον εμπλουτισμό και στη διεύρυνση των ορίων και του περιεχομένου της απασχόλησης (καθήκοντα προετοιμασίας και ελέγχου) που πρέπει να εκτελεί ο εργαζόμενος (Μιχόπουλος, 1996).

Ο κοινωνικός ψυχολόγος Douglas McGregor (1960), διατύπωσε τη διπολική θεωρία X και Y (*employee motivation theory X and theory Y*). Σύμφωνα με τη X, οι άνθρωποι εκ φύσεως αποστρέφονται της εργασίας και μόνο τιμωρητικές μέθοδοι μπορούν να αυξήσουν την

παραγωγικότητα. Τα άτομα που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία νιώθουν ασφαλή και ικανοποιημένα, μόνο όταν αποφεύγουν να αναλαμβάνουν ευθύνες και πρωτοβουλίες. Αντίθετα, όσοι περιγράφονται από τη θεωρία Υ, χαρακτηρίζονται από έντονη αυτονομία και δημιουργικότητα. Αν το εργασιακό τους περιβάλλον τους εξασφαλίσει κλίμα εμπιστοσύνης, τότε δράζονται της ευκαιρίας να ξεδιπλώσουν τις ικανότητές τους και να εναρμονίσουν τις φιλοδοξίες τους με τους στόχους της εταιρίας. Ο Schein (1988) δίνοντας μια πιο κοινωνική προσέγγιση, υποστήριξε ότι η συμπεριφορά ενός ανθρώπου επηρεάζεται από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Αυτές καθορίζουν την ταυτότητα και την προσωπικότητα του ατόμου, που σε μεγάλο βαθμό, στηρίζεται στις μετα-αντιλήψεις δηλαδή στην ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται στο εργασιακό περιβάλλον (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Η «θεωρία της ισότητας εισόδου (κόστους) - εξόδου (κέρδους)» (*equity theory*) του Adams (1963) ορίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση προσδιορίζεται από το «ισοζύγιο εισόδου-εξόδου» σύμφωνα με την αντίληψη κάθε εργαζομένου, δηλαδή τη σχέση μεταξύ αυτών που προσδοκά και αυτών που τελικά λαμβάνει από το επάγγελμα. Η ισότητα ισοδυναμεί με ικανοποίηση και η ανισότητα με δυσαρέσκεια (Δημητρόπουλος, 1998).

Στο εργασιακό πλαίσιο κάθε εργαζόμενος αναπτύσσει αντιλήψεις με βάση το τι επενδύει στην εργασία του και τι οφέλη απολαμβάνει από αυτή σε σύγκριση με τους υπόλοιπους υπαλλήλους. Επενδύει χρόνο, κόπο, φιλοδοξίες, μορφωτικό υπόβαθρο και εμπειρία στη δουλειά του. Σε αντάλλαγμα απολαμβάνει αναγνώριση, χρήματα, εξέλιξη κ.ά. από την εταιρεία. Ο λόγος των κερδών του προς την προσφορά του δείχνει και το βαθμό ικανοποίησης από τον οργανισμό. Εάν ο εργαζόμενος αντιληφθεί μια υπαρκτή ή υποτιθέμενη αδικία εις βάρος του, δηλαδή ότι εργάζεται κάτω από ένα πλαίσιο ανισοτήτων, μειώνει την απόδοσή του. Στην απόδοσή του ατόμου περιλαμβάνονται όλα όσα το άτομο κρίνει ότι συνεισφέρει στην εργασία όπως για παράδειγμα ο κόπος του, τα προσόντα του, η πείρα του κ.ά.. Τα άτομα που αισθάνονται αδικημένα αλλά δεν προσπαθούν έμπρακτα να αλλάξουν την συμπεριφορά τους προβαίνουν σε λανθάνουσες τακτικές είτε αλλάζοντας τις στάσεις τους απέναντι στη σημαντικότητα των παραγόντων της ανισότητας είτε επαναπροσδιορίζοντας τις «παραδειγματικές» σχέσεις τους στο χώρο της εργασίας (Κάντας, 1998).

B. Μηχανιστικές ή Διαδικαστικές Θεωρίες

Τη σύνδεση κινήτρων και επαγγελματικής ικανοποίησης τη συναντάμε στη «θεωρία της προσδοκίας» (*expectancy theory*), που διατύπωσε ο Vroom (1964). Το μοντέλο βασίζεται σε τρεις μεταβλητές: την ελκυστικότητα (σθένος), τη συντελεστικότητα (δυνατότητα) και την προσδοκία. Οι άνθρωποι έχουν προτιμήσεις σε συγκεκριμένα αποτελέσματα της συμπεριφοράς τους, που όταν επιτευχθούν λαμβάνουν αισθήματα ικανοποίησης. Επομένως η επαγγελματική ικανοποίηση είναι συνάρτηση υποκειμενικών αντιλήψεων του ατόμου σχετικά με τη συντελεστικότητα της συγκεκριμένης εργασίας να προσφέρει ή να "εξασφαλίσει" στο άτομο ορισμένα επιθυμητά αποτελέσματα. Η πραγμάτωση των αποτελεσμάτων είναι δυνατό να έχει θετική επιρροή στο άτομο και κατ' επέκταση να σημαίνει επαγγελματική ικανοποίηση. Ο εργαζόμενος δραστηριοποιείται στην εργασία μόνο όταν προσδοκά ότι η συμπεριφορά του θα οδηγήσει σε επιθυμητά αποτελέσματα ή αμοιβές.

Κατά τον Arnold (1984) οι διευθυντές των επιχειρήσεων εάν θέλουν να εξασφαλίσουν την υποκίνηση των υπαλλήλων τους θα πρέπει να ικανοποιήσουν τις παρακάτω συνθήκες:

- Οι υπάλληλοι να πιστεύουν ότι έχουν τα απαραίτητα προσόντα για να κάνουν την δουλειά τους (προσδοκία).
- Οι υπάλληλοι να αντιλαμβάνονται ότι αν εκτελέσουν την εργασία τους σωστά θα ανταμειφθούν (συντελεστικότητα).
- Οι υπάλληλοι να αντιλαμβάνονται ότι η ανταμοιβή που προσφέρεται για την επιτυχή απόδοση είναι ελκυστική (σθένος) (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Ο Vroom (1964) υποστήριξε ότι η απόφαση για δράση προκύπτει από το γινόμενο των τριών παραγόντων (σθένος, συντελεστικότητα και προσδοκία). Αυτό συνεπάγεται ότι αν κάποιος από τους τρεις παράγοντες είναι μηδέν, τότε η συνολική υποκίνηση για την εκτέλεση μιας σειράς πράξεων είναι επίσης μηδέν (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Άλλοι παράγοντες που συντελούν στην υποκίνηση του εργαζόμενου είναι η προσωπικότητά του, οι δεξιότητες και οι ικανότητές του και η αντίληψη για το ρόλο του μέσα στον οργανισμό (Vroom, 1964). Ωστόσο, η θεωρία είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί στην πράξη γιατί είναι αδύνατο οι διευθυντές να γνωρίζουν τις προσδοκίες όλων των εργαζομένων και τα επιθυμητά

αποτελέσματα από την εργασία τους. Επίσης, πολύ λίγα στοιχεία υπάρχουν για την εγκυρότητα της θεωρίας, ίσως λόγω προβλημάτων μεθοδολογίας (Δράκου, Καμπίτσης, Χαραχούσου & Γλυνιά, 2004).

Η άποψη της «θεωρίας της απόκλισης» (*discrepancy theory*) μεταξύ επιθυμητής και πραγματικής ικανοποίησης, με κύριους εκφραστές το Locke (1969) και τον Porter (1961), υποστηρίζει ότι η έκταση της επαγγελματικής ικανοποίησης προκύπτει περισσότερο από αυτό που ο εργαζόμενος θεωρεί ότι είναι σημαντικό παρά από την πλήρωση ή όχι των αναγκών του. Δυσανεμία εμφανίζεται όταν λαμβάνει λιγότερα από αυτά που αναμένει. Όσο πιο μεγάλη είναι η απόκλιση από τα αναμενόμενα οφέλη, τόσο πιο μικρή είναι η ικανοποίηση από την εργασία (Δημητρόπουλος, 1998, Σαλωνίτης, 2002). Στη θεωρία του Locke (1984) αναφέρεται ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο στόχος που έχει θέσει ο εργαζόμενος και η εταιρεία φυσικά. Όσο πιο δύσκολος, σαφής και συγκεκριμένος είναι ο στόχος του ατόμου τόσο καλύτερη θα είναι η επίδοσή του.

Στο πλαίσιο της «θεωρίας της προσδοκίας» αναπτύχθηκε θεωρητικό μοντέλο από τους Porter & Lawler (1968). Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί προϊόν της επίδοσης και της παρώθησης αλλά και προσδιοριστικό παράγοντα αυτών. Το μοντέλο δε δοκιμάστηκε ποτέ εμπειρικά στην πλήρη μορφή του, αλλά παρά τις επιφυλάξεις για ορισμένες όψεις του, θεωρείται ικανοποιητική η περιγραφή των διαδικασιών των κινήτρων της εργασίας και της σχέσης ανάμεσα στην επίδοση και την ικανοποίηση από την εργασία (Κάντας, 1998, Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Παράλληλα διατυπώθηκαν θεωρίες που προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες προκύπτει η επαγγελματική ικανοποίηση.

Πιο συγκεκριμένα, ο Grites (1969) ταξινομεί τις θεωρίες επαγγελματικής ικανοποίησης σε: α) "θεωρίες αναγκών", όπου ο βαθμός ικανοποίησης εξετάζεται σε συνάρτηση με την ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου, β) "θεωρίες προσδοκιών", όπου ο βαθμός ικανοποίησης εξετάζεται σε συνάρτηση με την υλοποίηση των σκοπών του ατόμου και την ικανοποίηση των προσδοκιών του, γ) "θεωρίες ρόλων", όπου ο βαθμός ικανοποίησης εξετάζεται σε συνάρτηση με την αντίληψη του ατόμου περί υλοποίησης των ψυχολογικών και κοινωνικών ρόλων, δ) "θεωρίες αυτοαντίληψης", όπου ο βαθμός ικανοποίησης εξετάζεται σε συνάρτηση με τη συμφωνία αντίληψης και επαγγελματικών επιτευγμάτων και ε) "γνωστική θεωρία", όπου εξετάζεται ο βαθμός

ικανοποίησης σε συνάρτηση με το πόσο το άτομο θεωρεί ότι πετυχαίνει τους σκοπούς του μέσα στο επάγγελμα (Δημητρόπουλος, 1998, και Σαλωνίτης, 2002).

Με βάση τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις, και σε κάθε περίπτωση, η ικανοποίηση επηρεάζει σημαντικά την επαγγελματική δραστηριότητα των εργαζομένων (Μπρούζος, 2002). Οι νέες αντιλήψεις για το περιεχόμενο της απασχόλησης αφήνουν να εννοηθεί ότι τα κίνητρα είναι πλέον καθοριστική μεταβλητή για την αύξηση της απόδοσης των εργαζομένων (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

1.4. Επιπτώσεις επαγγελματικής ικανοποίησης στην εργασιακή συμπεριφορά του ανθρώπου - (Η επαγγελματική ικανοποίηση ως ανεξάρτητη μεταβλητή)

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί αντικείμενο πολλών μελετών προκειμένου να ορίσουν οι ερευνητές το περιεχόμενο, τις διαστάσεις αλλά και τις επιδράσεις του συγκεκριμένου φαινομένου σε διάφορους εργασιακούς χώρους και σε ποικίλα επαγγέλματα (Koustelios, 1991, Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001, Ζουρνατζή, Τσιγγίλης, Κουστέλιος & Πιντζοπούλου, 2006). Στις περισσότερες έρευνες συμμετέχουν διοικητικά στελέχη, εργαζόμενοι και υπάλληλοι, που παρέχουν υπηρεσίες γραφείου και χειρωνακτικές υπηρεσίες (Ζουρνατζή κ.ά., 2006).

Σε έρευνες για την εργασιακή συμπεριφορά, η επαγγελματική ικανοποίηση χρησιμοποιείται ως ανεξάρτητη μεταβλητή δηλαδή ως στάση που συντελεί στη διαμόρφωση ορισμένων άλλων συμπεριφορών ή στάσεων και επομένως αποτελεί προσδιοριστικό ή καθοριστικό παράγοντα ή αίτιο. Σε αυτή την περίπτωση ερευνάται πώς επιδρά η επαγγελματική ικανοποίηση στη συμπεριφορά του ανθρώπου στο χώρο εργασίας, στην παραγωγικότητα και στην αποδοτικότητα στην εργασία, στις απουσίες και στην κινητικότητα του προσωπικού (Κάντας, 1998, Κουστέλιος & Κουστέλιου 2001).

1.4.1. Η παραγωγικότητα και η αποδοτικότητα

Το επίπεδο της παραγωγικότητας των εργαζομένων απασχολεί τις επιχειρήσεις γι αυτό οι οργανωτικοί ψυχολόγοι έχουν καταβάλλει προσπάθειες για να διαπιστώσουν τη σχέση μεταξύ ικανοποίησης και παραγωγικότητας (Jewell & Siegall, 1990).

Ο ικανοποιημένος εργάτης δεν είναι απαραίτητα και παραγωγικός γιατί η παραγωγικότητα του ατόμου πολλές φορές σχετίζεται με εξωτερικούς προς το άτομο παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοσή του, όπως οι συνθήκες εργασίας, οι αμοιβές, η αναγνώριση (Κάντας, 1998, Greenberg & Baron, 2000). Π.χ. η παραγωγικότητα των εργαζομένων στη γραμμή παραγωγής ενός εργοστασίου επηρεάζεται περισσότερο από το ρυθμό και την ταχύτητα των μηχανών που χρησιμοποιούν παρά από τη δική τους ικανοποίηση. Παρόμοια, η απόδοση ενός χρηματιστή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη διαμόρφωση της αγοράς των μετοχών τη δεδομένη στιγμή. Εάν η αγορά των μετοχών κινείται ψηλά, ο χρηματιστής, πιθανόν να αποκομίσει σημαντική προμήθεια από την εργασία του, ανεξάρτητα από την επαγγελματική του ικανοποίηση (Robbins, 2001).

Ο Locke (1984) θέλοντας να συσχετίσει την ικανοποίηση από το επάγγελμα και την παραγωγικότητα υποστήριξε ότι «η σχέση ανάμεσα στην ικανοποίηση και στην παραγωγικότητα είναι αντίστροφη από αυτή που οι περισσότεροι υποθέτουν ότι υπάρχει. Είναι πολύ πιθανό, να μην είναι η ικανοποίηση που οδηγεί στην παραγωγικότητα αλλά η παραγωγικότητα –η επιτυχής δηλαδή απόδοση στη δουλειά- να οδηγεί στην ικανοποίηση, κάτι που είναι περισσότερο σύμφωνο με την αντίληψη που έχουμε για την ανθρώπινη φύση». Στη συνέχεια, η ικανοποίηση επιδρά στην παραγωγικότητα με έμμεσο τρόπο, κυρίως δημιουργώντας στο άτομο αίσθημα ικανοποίησης (Κάντας, 1998).

Οι εργαζόμενοι σε κατώτερες στην ιεραρχία θέσεις σε έναν οργανισμό δεν έχουν ευκαιρίες για εκπλήρωση των αναγκών τους για αναγνώριση, αυτονομία, επίτευξη και προσωπική εξέλιξη (εσωτερικές αμοιβές). Τα ευρήματα από σχετικές έρευνες καταλήγουν στο ότι η εκπλήρωση εσωτερικών αναγκών οδηγεί στην ικανοποίηση που με τη σειρά της οδηγεί σε υψηλότερη απόδοση (Robbins, 2001). Αντίθετα έχει φανεί ότι η θετική συνάφεια μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και παραγωγικότητας είναι πιο ισχυρή σε άτομα σε διευθυντικές-διοικητικές θέσεις, στους ελεύθερους επαγγελματίες και στους εργαζομένους που η δουλειά τους χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα (Warr, 2005).

Αν και η ιδέα ότι «ένας ικανοποιημένος εργάτης είναι και παραγωγικός» είναι αρκετά ελκυστική, τα εμπειρικά δεδομένα είναι αρκετά ασαφή. Έρευνες δείχνουν ότι δεν υφίσταται καμιά σχέση ανάμεσα στις δυο μεταβλητές (Jewell & Siegall, 1990), ενώ κάποιες άλλες δείχνουν ότι η συνάφεια μεταξύ τους, αν και θετική, είναι σημαντικά περιορισμένη (Spector, 2000, Krumm, 2001).

Την τελευταία δεκαετία, η βελτίωση της ποιότητας και της παραγωγικότητας στην εργασία, αποτελεί κατευθυντήρια γραμμή της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ζητήματα που σχετίζονται με τη βελτίωση της υγείας και της ασφάλειας στον εργασιακό χώρο, την καλύτερη οργάνωση της εργασίας και την εξισορρόπηση μεταξύ του επαγγελματικού και του ιδιωτικού βίου των εργαζομένων αποτελούν πρωταρχικό στόχο των κρατών – μελών (Ζουρνατζή κ.ά., 2006).

1.4.2. Οι απουσίες από το χώρο εργασίας

Ο δείκτης συνάφειας ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και τον αριθμό απουσιών από την εργασία (που ερμηνεύεται ως τάση φυγής από την εργασία) είναι αρνητικός. Αυτό σημαίνει ότι μεγαλύτερη ικανοποίηση οδηγεί σε λιγότερες απουσίες και αντίστροφα. Πρόβλημα στη μελέτη των απουσιών από τον εργασιακό χώρο αποτελεί ο χαρακτηρισμός τους ως αυθαίρετες απουσίες ή ως πραγματικά δικαιολογημένες (π.χ. λόγω ασθενειών, οικογενειακών προβλημάτων κ.α.), ενώ στην ουσία δεν είναι. Τα αίτια της αυθαίρετης απουσίας από την εργασία δεν πρέπει να αναζητηθούν στο ίδιο το άτομο και στο βαθμό ικανοποίησης που νιώθει αλλά σε κανονιστικά πρότυπα στο χώρο εργασίας (Κάντας, 1998).

Υπάρχουν λοιπόν οργανισμοί που έχει καλλιεργηθεί "κουλτούρα απουσιών, δηλαδή η τυπική ή άτυπη "παράδοση" σε ό,τι αφορά το πόσο συχνά μπορεί να λείπει ο εργαζόμενος (Krumm, 2001). Ενώ υπάρχουν οργανισμοί που οι απουσίες αποδοκιμάζονται τόσο από τη διοίκηση όσο και από τους ίδιους τους εργαζομένους και κατά συνέπεια αποφεύγονται. Δηλαδή τα αίτια της απουσίας του εργαζομένου από την εργασία του δε θα πρέπει απαραίτητα να αναζητούνται στον ίδιο και στο πόσο ικανοποιημένος ή όχι αισθάνεται, αλλά στο τι ισχύει στο συγκεκριμένο χώρο εργασίας και στην πολιτική του οργανισμού σχετικά με τις απουσίες (Κάντας, 1998, Robbins, 2001).

Πολλές έρευνες επιβεβαιώνουν τη σχέση ανάμεσα στο υψηλό επίπεδο απουσιών και στην τάση του εργαζομένου να παραιτηθεί, ενώ άλλες υποστηρίζουν ότι η υψηλή εργασιακή ικανοποίηση φαίνεται να συνεισφέρει στη μείωση του αριθμού των απουσιών (Krumm, 2001).

1.4.3. Η κινητικότητα του προσωπικού

Η σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την αποχώρηση προσωπικού (*turnover*) έχει αποδειχθεί ότι είναι ασθενής, πιθανόν επειδή στη σχέση υπεισέρχεται και η κατάσταση που επικρατεί στην αγορά εργασίας. Σε περιόδους οικονομικής ανάκαμψης και χαμηλής ανεργίας γίνεται ισχυρότερη (Κάντας, 1998). Επομένως, ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση ενός εργαζομένου να μείνει ή να φύγει από μια δουλειά είναι οι γενικότερες συνθήκες που επικρατούν στην οικονομία. Π.χ. εάν στην αγορά εργασίας υπάρχει κλίμα προσφοράς θέσεων με καλύτερη αμοιβή, καλύτερες συνθήκες εργασίας και πιο ενδιαφέρον περιεχόμενο εργασίας, είναι φυσικό ο εργαζόμενος να εξετάζει σοβαρά το ενδεχόμενο μετακίνησης από την παρούσα θέση του. Εάν όμως στην αγορά εργασίας δε διαφαίνονται εναλλακτικές λύσεις, ο εργαζόμενος ενδέχεται να παραμείνει στη θέση του, παρόλο που νιώθει δυσαρεστημένος (Krumm, 2001). Δηλαδή όσο πιο ψηλός είναι ο δείκτης της ανεργίας, τόσο πιο αδύναμη είναι η συνάφεια μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και κινητικότητας (Greenberg & Baron, 2000).

Κατά τους Greenberg & Baron (2000) η σχέση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και τάσης για κινητικότητα του εργαζομένου, θεωρείται θετική, δηλαδή όσο πιο δυσαρεστημένος αισθάνεται ο εργαζόμενος από την εργασία του, τόσο πιθανότερο είναι να σκέφτεται την παραίτηση και την αναζήτηση άλλης θέσης εργασίας.

Η ηλικία ενός εργαζομένου και τα χρόνια υπηρεσίας στον οργανισμό φαίνεται να είναι σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την κινητικότητα του εργαζομένου. Όσο περισσότερα είναι τα χρόνια υπηρεσίας του εργαζομένου στον οργανισμό, τόσο μειώνεται το ποσοστό κινητικότητάς του ανεξαρτήτως επιπέδου ικανοποίησής του. Αυτό πιθανόν εξηγείται από το γεγονός ότι ο εργαζόμενος που υπηρετεί χρόνια στον οργανισμό, παρόλο που μπορεί να μην είναι ικανοποιημένος, νιώθει δεσμευμένος να συνεχίσει να εργάζεται εκεί, αλλά και πιθανόν γιατί αποθαρρύνεται στη σκέψη ότι θα τον προσλάβουν σε μια καινούρια δουλειά, σε παρόμοια θέση και με τις ίδιες αποδοχές. Επίσης, με τα χρόνια υπηρεσίας ο συγκεκριμένος εργαζόμενος έχει αποκομίσει σημαντική πείρα από τη συγκεκριμένη δουλειά με αποτέλεσμα να πιέζεται λιγότερο σε καθημερινή βάση και επομένως δε μπορεί να φανταστεί τον εαυτό του σε άλλη δουλειά από αυτή που έχει συνηθίσει (McKenna, 2000).

Οι εργαζόμενοι, που έχουν θετική προδιάθεση για τη ζωή και είναι αισιόδοξοι, αποχωρούν με μεγαλύτερη ευκολία από τον οργανισμό όταν νιώθουν δυσαρεστημένοι, ενώ οι εργαζόμενοι, που

είναι απαισιόδοξοι γενικά ως άτομα, παραμένουν συνήθως στον οργανισμό παρά τη δυσανεξία που νιώθουν για τη συγκεκριμένη εργασία (McKenna, 2000).

Επίσης οι εργαζόμενοι που είναι ιδιαίτερα παραγωγικοί για έναν οργανισμό λαμβάνουν επιπλέον αμοιβές και αναγνώριση στην προσπάθεια του οργανισμού να τους κρατήσει. Το αντίθετο φυσικά συμβαίνει με τους εργαζόμενους που δεν είναι παραγωγικοί για τον οργανισμό και είναι λογικό, το επίπεδο ικανοποίησής τους από την εργασία πιθανόν να έπαιζε μεγαλύτερο ρόλο στην απόφασή τους να μείνουν ή όχι στον οργανισμό. Κατά συνέπεια στη σχέση μεταξύ ικανοποίησης και κινητικότητας του εργαζομένου υπεισέρχεται το επίπεδο απόδοσής του στην εργασία (Robbins, 2001).

Επομένως η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται άμεσα με σημαντικές πτυχές της εργασίας όπως η παραγωγικότητα, η μείωση λαθών στο χώρο της εργασίας, ο αριθμός των απουσιών και η πρόθεση των εργαζομένων να εγκαταλείψουν το χώρο εργασίας τους (Κάντας, 1998, Maghradi, 1999).

Σε ό,τι αφορά τους εργοδότες η υψηλή ικανοποίηση των εργαζομένων είναι σημαντική για τους παρακάτω λόγους (Robbins, 2001):

- Υπάρχουν ενδείξεις ότι οι δυσαρεστημένοι εργαζόμενοι αποφεύγουν την εργασία τους συχνότερα και είναι πιθανόν να παραιτηθούν από αυτή
- Οι δυσαρεστημένοι εργαζόμενοι είναι πιθανότερο να εμφανίσουν συμπεριφορά επιζήμια για την επιχείρηση
- Οι ικανοποιημένοι εργαζόμενοι ενδέχεται να είναι πιο παραγωγικοί
- Οι ικανοποιημένοι εργαζόμενοι εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά τάσης για κινητικότητα και απουσίες από την εργασία.

1. 5. Παράγοντες που καθορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση - (Η επαγγελματική ικανοποίηση ως εξαρτημένη μεταβλητή)

Η επαγγελματική ικανοποίηση διερευνάται ως εξαρτημένη μεταβλητή, σε συσχέτιση με τα προσωπικά/δημογραφικά χαρακτηριστικά, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις διεργασίες και τις

συνθήκες που επικρατούν στον εργασιακό χώρο. Η προσέγγιση είναι πραγματικά δύσκολη γιατί δεν υφίσταται ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός και τρόπος μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των ατόμων που απασχολούνται στον εργασιακό χώρο (Δημητρώπουλος, 1998, Κάντας, 1998, Μπρούζος, 2004).

Ένα σύνολο παραγόντων (οργανωτικοί, ατομικοί, κοινωνικοί και περιβαλλοντικοί και πολιτισμικοί) επηρεάζει και καθορίζει τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων.

1.5.1. Οργανωτικοί παράγοντες

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια, και που αποδίδονται και με τον όρο “πηγές ικανοποίησης” (Evans, 1998), σχετίζονται ή με το περιεχόμενο της εργασίας ή με το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρέχεται η εργασία (Κάντας, 1998, Μπρούζος, 2002, Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003).

Ο Warr (2005, 2007) προτείνει ένα γενικό πλαίσιο ταξινόμησης των καίριων εργασιακών χαρακτηριστικών, που η ύπαρξη ή η απουσία αυτών μπορεί να προάγει την επαγγελματική ικανοποίηση και τη γενικότερη εργασιακή και ψυχοσυναισθηματική ευεξία των εργαζομένων. Σύμφωνα με τον Warr (2005) η επαγγελματική ικανοποίηση διακρίνεται σε εσωγενή και σε εξωγενή ικανοποίηση. Κατά συνέπεια οι αιτίες που διαμορφώνουν υψηλά ή χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης στον εργασιακό χώρο ανταποκρίνονται στο διαχωρισμό αυτό.

1.5.1.1. Παράγοντες εσωγενούς επαγγελματικής ικανοποίησης

Αναφέρονται στο περιεχόμενο και τις διαστάσεις της εργασίας που σχετίζονται με θέματα όπως:

- Η ελευθερία επιλογών στον τρόπο εκτέλεσης της εργασίας
- Η ποικιλία δραστηριοτήτων
- Η αξιοποίηση δεξιοτήτων

- Ο βαθμός υπευθυνότητας
- Οι ευκαιρίες για προσωπικό έλεγχο
- Η σαφήνεια εργασιακού περιβάλλοντος
- Η ανατροφοδότηση κ.ά.

Τα εργασιακά χαρακτηριστικά μελετήθηκαν περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη μεταβλητή σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση, κυρίως μέσα από το «μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας» (*job characteristics model*) των Hackman και Oldham (1980). Με τον όρο χαρακτηριστικά της εργασίας ουσιαστικά αναφερόμαστε στη φύση και στο περιεχόμενο της εργασίας. Το μοντέλο αποτελεί μια από τις σημαντικότερες προσφορές στη θεωρία για την επαγγελματική ικανοποίηση και τη συμπεριφορά των εργαζομένων στον εργασιακό χώρο.

Με βάση το μοντέλο, έχουν προσδιοριστεί οι βασικότεροι παράγοντες στη διαμόρφωση της εργασιακής ικανοποίησης (Κάντας, 1998, Spector, 2000, Παπάνης & Ρόντος 2005) και είναι:

- Η ποικιλία των διαθέσιμων ικανοτήτων: ο αριθμός διαφορετικών ικανοτήτων που απαιτούνται για την εκτέλεση της εργασίας
- Η ταυτότητα του έργου: αν ο εργαζόμενος πραγματοποιεί ένα ολόκληρο έργο (από την αρχή ως το τέλος) ή μέρος ενός συνολικού έργου
- Η σημαντικότητα των επιτελούμενων εργασιών: ο βαθμός που η εργασία έχει σημαντική επίπτωση στη ζωή και την εργασία των άλλων ανθρώπων
- Η αυτονομία: η δυνατότητα που παρέχει η εργασία στον εργαζόμενο να λειτουργεί ανεξάρτητα και να αποφασίζει εκείνος για τον τρόπο δουλειάς του
- Η εργασιακή ανατροφοδότηση ή ανάδραση: ο βαθμός που ο εργαζόμενος έχει άμεση και ξεκάθαρη πληροφόρηση για την απόδοσή του στην εργασία.

Σήμερα μετά από πολλές έρευνες, πιστεύεται ότι το μοντέλο χαρακτηριστικών της εργασίας ισχύει σε μεγάλο βαθμό, αλλά όχι ακριβώς όπως υπέθεσαν οι δημιουργοί του. Όλες οι έρευνες δεν έδειξαν την ύπαρξη των διαστάσεων που περιγράφουν οι Hackman και Oldham. Π.χ. η ποικιλία δεξιοτήτων πολλές φορές ταυτίζεται στις παραγοντικές αναλύσεις είτε με την αυτονομία είτε με τη σπουδαιότητα του έργου. Επιπλέον τα προτεινόμενα χαρακτηριστικά της εργασίας φαίνεται ότι

σχετίζονται περισσότερο με την επαγγελματική ικανοποίηση παρά με την επίδοση στο έργο (Κάντας, 1998).

Προκειμένου να προαχθούν τα συναισθήματα επαγγελματικής ικανοποίησης ο Warr (2005, 2007) προτείνει ότι η εργασία πρέπει να διέπεται από ευκαιρίες για προσωπικό έλεγχο (αυτονομία, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ελευθερία επιλογών, ευρύτητα αποφάσεων, αυτοπροσδιορισμό). Η εργασία πρέπει να επιτρέπει ευκαιρίες για αξιοποίηση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του ατόμου και ποικιλία του εργασιακού αντικειμένου. Δηλαδή η ποικιλία στον τόπο και στο περιεχόμενο της εργασίας, η ποικιλία δραστηριοτήτων και δεξιοτήτων και η μη επαναλαμβανόμενη εργασία αποτελούν χαρακτηριστικά της εργασίας που μπορούν να προάγουν την επαγγελματική ικανοποίηση.

Το εργασιακό περιβάλλον πρέπει, ακόμα, να διέπεται από σαφήνεια και συγκεκριμένα: α) πληροφόρηση για τις συνέπειες που επιφέρουν διάφορες συμπεριφορές, ανατροφοδότηση των έργων, β) πληροφόρηση σχετικά με το μέλλον της συγκεκριμένης δουλειάς, εργασιακή ασφάλεια και γ) αποσαφήνιση εργασιακών καθηκόντων και απαιτούμενων συμπεριφορών, χαμηλή ασάφεια εργασιακού ρόλου (Warr, 2005, 2007).

Σύμφωνα με τον Antoniou (2009) η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να επηρεαστεί από μια σειρά παραγόντων που σχετίζονται με το αντικείμενο εργασίας, δηλαδή με την πολυπλοκότητα του έργου, το βαθμό της φυσικής προσπάθειας, του κόπου και της αξίας που προσδίδει ο εργαζόμενος στο έργο του.

1.5.1.2. Παράγοντες εξωγενούς επαγγελματικής ικανοποίησης

Αναφέρονται στο γενικότερο πλαίσιο άσκησης της εργασίας και περιλαμβάνει στοιχεία όπως:

- Οι εργασιακές συνθήκες
- Το ωράριο
- Οι οικονομικές απολαβές
- Η ασφάλεια

- Η ηγεσία
- Η εποπτεία από τον προϊστάμενο
- Οι διαπροσωπικές σχέσεις κ. ά.

Το φυσικό περιβάλλον δεν είναι ήσσονος σημασίας για τον εργαζόμενο. Οι ακραίες συνθήκες εργασίας (φωτισμός, θερμοκρασία, έλλειψη οξυγόνου, θόρυβος) επιδρούν τόσο στην ψυχολογία όσο και στην επίδοση του εργαζομένου (Antonίου, 2009).

Σ' αυτό το σημείο επισημαίνεται η σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος, όπου συμπεριλαμβάνονται οι προϊστάμενοι και οι συνάδελφοι. Οι παράγοντες που συνεισφέρουν στη βίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης σχετίζονται με: α) ύπαρξη κοινών αντιλήψεων ανάμεσα σε συναδέλφους και προϊσταμένους, β) κοινωνική υποστήριξη, που ενέχει στοιχεία φροντίδας και συμπάθειας (*sympathy and care*) και γ) βοήθεια που παρέχεται από συναδέλφους και προϊσταμένους, ώστε ο εργαζόμενος να ξεκαθαρίσει τους στόχους του και να λάβει τις σωστές αποφάσεις (Antonίου, 2009).

Κατά τον Warr (2005, 2007) η αποτελεσματική ηγεσία, η υποστήριξη από τους προϊσταμένους και τους εργοδότες, η απουσία στενής επιτήρησης-αυστηρής εποπτείας μπορούν να προάγουν τα συναισθήματα επαγγελματικής ικανοποίησης.

Η επαφή με τους άλλους περιλαμβάνει: α) την ποσότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και την ύπαρξη επαρκούς προσωπικού χώρου, β) την ποιότητα των σχέσεων, τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις, την καλή επικοινωνία, την απουσία διαπροσωπικών συγκρούσεων, εκφοβισμού ή ενόχλησης, την κοινωνική υποστήριξη και προάγει την επαγγελματική ικανοποίηση (Warr, 2005, 2007).

Σύμφωνα με τους Koustelios, Theodorakis & Goulmaris (2004) δύο από τα πιο συνηθισμένα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση είναι η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλων. Οι κακής ποιότητας διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία, που περιλαμβάνουν διαπληκτισμούς και διαμάχες σχετίζονται αρνητικά με την συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων.

Σε έρευνες παρατηρήθηκε ότι τα άτομα που ασκούν το ίδιο είδος εργασίας, σε παρόμοιες εργασιακές συνθήκες δεν παρουσιάζουν τον ίδιο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης (Spector,

2000). Όμως ένα εγκάρδιο περιβάλλον και η σωστή λειτουργία των συνδεδεμένων υπηρεσιών αποτελούν ισχυρό παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης (Madaan, 2008).

Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Κουστέλιος, Αργυράκης, Διγγελίδης & Χρόνη (2005) με θέμα τη σύγκρουση ρόλων, ασάφεια ρόλων και επαγγελματική ικανοποίηση στον Οργανισμό «ΑΘΗΝΑ 2004», τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εργαζόμενοι ήταν σχετικά ικανοποιημένοι από τον προϊστάμενό τους, τη φύση της εργασίας, τις συνθήκες εργασίας και το μισθό και δυσαρεστημένοι από τις ευκαιρίες προαγωγής.

1.5.2. Ατομικοί παράγοντες

Οι ατομικοί παράγοντες σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου και τις προηγούμενες εμπειρίες του, και επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίησή του (Σαλωνίτης, 2002).

1. 5.2.1. Ηλικία

Η πλειοψηφία των ερευνών υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αυξάνει με την πάροδο της ηλικίας. Αυτό σημαίνει ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εργαζόμενοι είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους σε σχέση με εργαζομένους νεότερους σε ηλικία (Greenberg & Baron, 2000, Spector, 2000). Επομένως, με το πέρασμα του χρόνου ο εργαζόμενος προσαρμόζεται καλύτερα στην εργασία λόγω της εμπειρίας του (Spector 2000).

Οι νεότεροι εργαζόμενοι αναφέρουν μικρότερη ικανοποίηση. Η δυσαρέσκειά τους οφείλεται στο γεγονός ότι η νέα γενιά θεωρεί την εργασία ως μέσο για την εκπλήρωση των προσωπικών της στόχων. Έτσι, όταν ένας νέος εργάζεται για πρώτη φορά και συνειδητοποιεί την ασυμφωνία που υπάρχει μεταξύ των ιδανικών του και της πραγματικότητας, βιώνει απογοήτευση και δυσαρέσκεια. Όντας πιο δυσαρεστημένοι οι νεότεροι σε ηλικία, εγκαταλείπουν συχνότερα τον εργασιακό τους χώρο και βρίσκονται σε αναζήτηση εργασίας (Schultz & Schultz, 1994).

Σε άλλες έρευνες βρέθηκε ότι όσο αυξάνεται η ηλικία, τα άτομα που ασκούν χειρωνακτικά επαγγέλματα εμφανίζονται λιγότερο ικανοποιημένα από τους υπαλλήλους γραφείου ή από τους εργαζομένους στις πωλήσεις, που με τη σειρά τους εμφανίζονται λιγότερο ικανοποιημένοι από αυτούς που ασκούν ανώτερα επιστημονικά επαγγέλματα ή επαγγέλματα διοίκησης (Greenberg & Baron, 2000).

Κατά τους Krogstad et al. (2006), με το πέρασμα του χρόνου, οι εργαζόμενοι διαμορφώνουν καλύτερη εικόνα για το επάγγελμά τους. Έτσι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εργαζόμενοι είναι πιο ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους. Σε έρευνα που έγινε για την επαγγελματική ικανοποίηση των νέων γιατρών υποστηρίχθηκε ότι αυτή είναι ψηλά στα πρώτα έτη της καριέρας τους αλλά μειώνεται απότομα μετά την ηλικία των 35 ετών και στη συνέχεια ανεβαίνει σταδιακά στην πέμπτη και στην έκτη δεκαετία της ζωής τους (Madaan, 2008).

1.5.2.2. Φύλο

Η συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας έχει αυξηθεί σημαντικά και έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον των ερευνητών. Το φύλο, λοιπόν, είναι μια από τις πιο ενδιαφέρουσες μεταβλητές στις έρευνες γύρω από την επαγγελματική ικανοποίηση.

Υπάρχουν ενδείξεις ότι οι γυναίκες ενδιαφέρονται για διαφορετικά εργασιακά θέματα από τους άνδρες. Πηγές ικανοποίησης για τις γυναίκες μπορεί να είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι άνετες συνθήκες εργασίας, ο δίκαιος προϊστάμενος ή το αληθινό ενδιαφέρον για την εργασία τους. Πηγές ικανοποίησης για τους άντρες μπορεί να είναι η σταθερή δουλειά ή η δυνατότητα προβολής του εαυτού τους. Οι διαφορετικές πηγές ικανοποίησης για τις γυναίκες εξαρτώνται από το αν μια γυναίκα έχει επιλέξει να σταδιοδρομήσει επαγγελματικά ή απλά αν εργάζεται για να συνεισφέρει στο οικογενειακό εισόδημα, δηλαδή το διαφορετικό κίνητρο εισόδου (Schultz & Schultz, 1994).

Κατά τον Spector (2000) οι περισσότερες έρευνες, τόσο παλαιότερες όσο και νεότερες, που έγιναν με στόχο να περιγράψουν τις διαφορές ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση, κατέληξαν σε ευρήματα που δείχνουν ελάχιστες, αν όχι ανύπαρκτες, διαφορές μεταξύ τους.

Όμως οι Greenberg & Baron (2000) υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες, όπως και τα άτομα που προέρχονται από μειονότητες, τείνουν να είναι πιο δυσαρεστημένες από την εργασία τους καθώς

γίνονται ευκολότερα θύματα διακρίσεων και κατευθύνονται συχνότερα σε δουλειές χαμηλού επιπέδου ή σε εργασιακές θέσεις με περιορισμένες ευκαιρίες ανέλιξης.

Σε έρευνα των Al Zuhani & Kishk, (2006) προέκυψε ότι οι γυναίκες φαίνεται να είναι λιγότερο ικανοποιημένες από τη δουλειά τους και ίσως αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι βιώνουν εντονότερη σύγκρουση ανάμεσα στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή.

1.5.2.3. Μορφωτικό επίπεδο

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών έχει δείξει ότι άτομα υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου αναφέρουν γενικά μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση από άτομα με χαμηλότερο επίπεδο μόρφωσης. Πιθανή εξήγηση είναι, ότι η ανώτερη μόρφωση δίνει δυνατότητα στα άτομα να έχουν δουλειές με περισσότερες προκλήσεις και αυτονομία, γεγονός που τους βοηθά να ικανοποιήσουν τις ανάγκες για ανάπτυξη. Άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι η σχέση του μορφωτικού επιπέδου επιδρά αρνητικά στην επαγγελματική ικανοποίηση αφού τα άτομα με υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης είναι πιθανότερο να αισθάνονται δυσαρεστημένοι από τη δουλειά τους (Schultz & Schultz, 1994).

Κάθε επαγγελματίας φέρει στον εργασιακό του χώρο γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες έχοντας ταυτόχρονα και ορισμένες απαιτήσεις (συνειδητές ή ασυνειδητές) όπως αναγνώριση, κύρος, οικονομικές απολαβές δυνατότητα εξέλιξης (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1999).

Επομένως, αν η επαγγελματική ικανοποίηση εξεταστεί ως εξαρτημένη μεταβλητή, θεωρείται ότι είναι αποτέλεσμα ατομικών παραγόντων και παραγόντων που επικρατούν στο χώρο εργασίας και έχουν σχέση είτε με το περιεχόμενο της εργασίας είτε με το πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται η εργασία (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Σύμφωνα με τον Spector (2000), το «ταίριασμα» των χαρακτηριστικών του ατόμου και της εργασίας επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ικανοποίηση που βιώνει το άτομο αναφορικά με την άσκηση του επαγγέλματός του.

Συνήθως άτομα που είναι ικανοποιημένα με μια όψη της εργασίας τους τείνουν να είναι ικανοποιημένα και με άλλες όψεις. Άλλες πάλι έρευνες καταδεικνύουν το αντίθετο ότι δηλαδή οι εργαζόμενοι μπορεί να έχουν ικανοποίηση με μερικές όψεις της εργασίας τους και δυσαρέσκεια με κάποιες άλλες (Δημητρόπουλος, 1998).

Εν κατακλείδι, όταν η επαγγελματική ικανοποίηση διερευνάται ως εξαρτημένη μεταβλητή ένα σύνολο προσδιοριστικών παραγόντων που διακρίνονται: α) σε παράγοντες εσωγενούς επαγγελματικής ικανοποίησης (αναφέρονται στο περιεχόμενο και τις διαστάσεις της εργασίας) και β) σε παράγοντες εξωγενούς επαγγελματικής ικανοποίησης (αναφέρονται στο γενικότερο πλαίσιο άσκησης της εργασίας) και ένα σύνολο ατομικών παραγόντων (σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου: ηλικία, φύλο, μορφωτικό επίπεδο) επηρεάζουν και καθορίζουν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων.

1.5.3. Παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση κατά Locke

Μια διαφορετική σειρά παραγόντων, έχει προταθεί από το Locke (1976). Αναφερόμενος στους εργαζομένους γενικά, πιστεύει ότι οι παρακάτω παράγοντες είναι σημαντικοί για τη διαμόρφωση και την έκταση της επαγγελματικής ικανοποίησης: η εργασία να αποτελεί «πρόκληση» για τον εργαζόμενο και να μην είναι κουραστική και ανιαρή, να αμείβεται η καλή απόδοση και να υπάρχει σαφής σχέση ανάμεσα σε απόδοση και αμοιβή (δηλαδή κάθε είδους παροχή), να δίνεται στον εργαζόμενο θετική ενίσχυση για το επιτυχές έργο – δηλαδή, λεκτική αναγνώριση, έπαινος και άλλες επιπρόσθετες μη χρηματικές αμοιβές. Επίσης να υπάρχουν καλές συνθήκες εργασίας ως προς το περιβάλλον και τη διαμόρφωση του χώρου, σωστή εποπτεία που να χαρακτηρίζεται από ενδιαφέρον για τους εργαζομένους και βοήθεια προς αυτούς κατά την επιτέλεση του έργου τους, θετικές διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο της εργασίας μεταξύ συναδέλφων και μεταξύ εποπτών και εργαζομένων, αποτελεσματική πολιτική από την πλευρά της επιχείρησης που να επιδιώκει την υποβοήθηση των εργαζομένων στο έργο τους, διασφάλιση της εργασίας και να καλλιεργείται στους εργαζομένους το αίσθημα ότι δεν κινδυνεύουν να χάσουν τη δουλειά τους, δυνατότητα συμμετοχής των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων, ιδιαίτερα σε τομείς που οι ίδιοι γνωρίζουν καλά, σαφήνεια ρόλων ως προς το τι ακριβώς αναμένεται από τον εργαζόμενο να κάνει. Ακόμα είναι προφανές ότι πρέπει να δίνεται, κατά το δυνατό, μεγάλος βαθμός αυτονομίας και υπευθυνότητας στον εργαζόμενο και να καλλιεργείται το αίσθημα ότι οι χρηματικές αμοιβές μοιράζονται δίκαια (Κάντας, 1998, Δημητρώπουλος, 1998).

1.6. Συνέπειες από την απουσία επαγγελματικής ικανοποίησης

Επαγγελματική εξουθένωση

Στη σύγχρονη εποχή, στην περίπτωση που ο εργαζόμενος δε βιώνει επαγγελματική ικανοποίηση, για μεγάλο χρονικό διάστημα, και εκτίθεται σε αγχογόνες καταστάσεις (π.χ. έλλειψη συνεργασίας ή επικοινωνίας με συναδέλφους ή ανώτερα διοικητικά στελέχη) εμφανίζει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (Αραμπατζή, 2009).

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια ψυχολογική διαδικασία συναφής αλλά όχι ταυτόσημη με το επαγγελματικό άγχος αν και είναι στενά συνδεδεμένη με αυτό. Ήδη από το 1974 ο Freudenberger περιέγραψε το σύνδρομο που πρώτος ονόμασε –«εργασιακή κόπωση προσωπικού»- (*staff burnout*), μετά από παρατηρήσεις που διεξήγαγε σε βοηθούς κοινωνικών επαγγελμάτων. Παρατήρησε ότι πολυσχολοί και υπεύθυνοι βοηθοί παρουσίαζαν συμπτώματα σωματικής εξάντλησης και υπνηλίας, γίνονταν ευέξαπτοι, μεροληπτικοί, καχύποπτοι, με αρνητικές στάσεις απέναντι στην εργασία τους και τους πελάτες. Τα συμπτώματα αυτά συχνά εξελίσσονταν σε καταθλιπτικά (Βλαχόπουλος, 1999, Παπά, 2006).

Ο πιο αποδεκτός ίσως ορισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης διατυπώθηκε από την Christine Maslach το 1982, ερευνήτρια του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνια, και από τότε μέσα από συνεχή έρευνα, έχει συνδέσει το όνομά της με την εργασιακή κόπωση (*burnout*). Περιέγραψε ένα σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης στα πλαίσια του οποίου ο εργαζόμενος χάνει το ενδιαφέρον του και παύει να αντλεί ικανοποίηση από τη δουλειά του, ενώ παράλληλα αναπτύσσει αρνητικά συναισθήματα για τον εαυτό του και την εργασία του (Βλαχόπουλος, 1999).

Η επαγγελματική εξουθένωση έχει μελετηθεί τα τελευταία χρόνια σε διάφορες ομάδες επαγγελματιών που ασχολούνται με την προσφορά υπηρεσιών στον άνθρωπο, κατεύθυνση που απαιτεί μεγάλη ψυχολογική εμπλοκή, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν οι επαγγελματίες, μετά από κάποιο χρονικό διάστημα, έντονα προβλήματα εξουθένωσης (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007).

Οι Marshall & Barnett (1993) μελέτησαν εργασιακούς στρεσογόνους παράγοντες (φόρτος εργασίας, μικρή δικαιοδοσία στην λήψη αποφάσεων, έλλειψη προκλήσεων και μειωμένες δυνατότητες παροχής βοήθειας) διαφόρων ειδικοτήτων (νοσηλευτών και κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται σε ποικίλα εργασιακά περιβάλλοντα). Παρατηρήθηκε ότι μεγαλύτερη επίδραση

στην υγεία των εργαζομένων ασκεί ο τύπος του εργασιακού περιβάλλοντος, παρά ατομικοί παράγοντες.

Κατά τον Cherniss (1993) κύρια αιτία του συνδρόμου θεωρούνται οι υπερβολικές εργασιακές απαιτήσεις αλλά και το παρατεταμένο άγχος εξ αιτίας του οποίου το άτομο τελικά οδηγείται στην εξουθένωση. Στο μοντέλο του σημαντική θέση κατέχουν διάφορες πηγές άγχους που πηγάζουν πρωτίστως από το εργασιακό περιβάλλον και δευτερευόντως από το ίδιο το άτομο.

Σε έρευνα της Μόττη-Στεφανίδη (2000) στο Ειδικό Προσωπικό Σχολικών Μονάδων ΑΜΕΑ και ομάδων Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εργαζόμενοι εμφάνιζαν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και μέτρια επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης στον ελληνικό πληθυσμό δεν ήταν τόσο υψηλά, όσο τα αντίστοιχα του αμερικάνικου δείγματος στάθμισης του ερωτηματολογίου. Η ερευνήτρια θεωρεί ότι ο Έλληνας εργαζόμενος έχει ισχυρούς κοινωνικούς δεσμούς που αποτελούν υποστηρικτικό και ανασχετικό στοιχείο για την επαγγελματική εξουθένωση.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο χώρος εργασίας είχε επίδραση σε ορισμένες διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και ότι οι νεότεροι παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα προσωπικής επίτευξης και συναισθηματικής εξάντλησης από τους εργαζομένους μεγαλύτερης ηλικίας. Επίσης όσο περισσότερη έλλειψη εξειδικευμένων γνώσεων δήλωναν οι εργαζόμενοι, τόσο υψηλότερη ήταν η προσωπική επίτευξη αλλά αντίθετα όσο περισσότερο φόρτο εργασίας δήλωναν οι εργαζόμενοι, τόσο χαμηλότερη ήταν η προσωπική επίτευξη.

Επίσης όσο μεγαλύτερο πρόβλημα άνισου καταμερισμού εργασίας, φόρτου εργασίας και σύγκρουσης αρμοδιοτήτων δήλωναν οι εργαζόμενοι, τόσο μεγαλύτερη ήταν η συναισθηματική εξουθένωση. Τέλος όσο πιο διαφορετικό δηλώνονταν το θεωρητικό υπόβαθρο των ειδικών που εργάζονταν μαζί, τόσο υψηλότερη ήταν η αποπροσωποποίηση.

Η Embich (2001) σε έρευνα 300 εκπαιδευτικών που δίδασκαν σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε σχολεία μέσης εκπαίδευσης, βρήκε πως παρουσίαζαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης, ιδιαίτερα, όσοι δίδασκαν από κοινού στην τάξη με εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης. Στοιχεία που παρατηρήθηκε ότι συμβάλουν στη συναισθηματική εξουθένωση ήταν η σύγκρουση, η ασάφεια ρόλων, η υποκειμενική αίσθηση του φόρτου εργασίας και η έλλειψη υποστηρικτικού πλαισίου από πλευράς διεύθυνσης.

Σε έρευνα των Talmor et al. (2005) που πραγματοποιήθηκε σε 700 δασκάλους που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία του Ισραήλ, με παιδιά με ειδικές ανάγκες στις τάξεις τους, βρέθηκε ότι όσο θετικότερη στάση είχαν οι δάσκαλοι απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και όσο πιο ευαισθητοποιημένοι ήταν, τόσο πιο λίγη ικανοποίηση εισέπρατταν. Οι δάσκαλοι με υψηλό ποσοστό συγκέντρωσης μαθητών με ειδικές ανάγκες στην τάξη τους και με υψηλές προσδοκίες, ήταν αυτοί που βίωναν μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης, σε σύγκριση με αυτούς που δεν είχαν θετική στάση απέναντι στα παιδιά.

Επομένως, η επαγγελματική εξουθένωση δεν είναι κάτι που υπάρχει ή δεν υπάρχει αλλά μια κατάσταση συνεχής και αθροιστική (Βλαχόπουλος, 1999).

Οι έννοιες επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση έχουν σαφώς διαφορετικό περιεχόμενο και διαφορετικές αιτίες, αν και μερικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση οδηγούν και στην επαγγελματική εξουθένωση. Η σχέση των δύο διαστάσεων είναι πολύπλοκη. Η μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση, αλλά μπορεί να εμφανιστεί και ανεξάρτητα από αυτή. Δεν αποκλείεται όμως να ισχύει και το αντίστροφο, δηλαδή η επαγγελματική εξουθένωση να οδηγεί σε μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση. Όπως, πιθανόν είναι, και η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση να είναι και οι δύο αποτελέσματα άσχημων εργασιακών συνθηκών (Κάντας, 1995).

Οι ορισμοί και οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί προηγουμένως για την επαγγελματική ικανοποίηση, τα μοντέλα ερμηνείας της και οι συνέπειες από την απουσία της, αφορούν σε όλους τους εργαζομένους και φυσικά στον κλάδο των εκπαιδευτικών. Προκειμένου να αναλύσουμε την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, θεωρείται αναγκαία η προσέγγιση του ρόλου και του έργου του εκπαιδευτικού και των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών ως παράγοντας ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στόχος είναι να γίνουν κατανοητά κάποια χαρακτηριστικά που συνοδεύουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και παράλληλα να αναδειχτούν οι συνθήκες και οι παράγοντες που τα επηρεάζουν.

ΚΕΦ. 2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

2.1. Ο ρόλος και το έργο του εκπαιδευτικού

Η σύγχρονη κοινωνία προσδιορίζεται από την έκρηξη επιστημονικών και τεχνολογικών γνώσεων, την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και άλλων τομέων της κοινωνικής ζωής, τη διαμόρφωση της κοινωνίας της πληροφορίας και της πληροφορικής και την πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών. Ο χώρος της εκπαίδευσης δε μένει ανεπηρέαστος. Οι μεγάλες αλλαγές που συντελούνται στη σύγχρονη κοινωνία συνεπάγονται σημαντικές διαφοροποιήσεις και στην άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Τερζής, 1993).

Η εκπαίδευση διαδραματίζει θεμελιώδη ρόλο για την ατομική και κοινωνική ευημερία των μελών της κοινωνίας. Κοινό αίτημα είναι η εκπαίδευση υψηλής ποιότητας για όλους, σε ένα συνεχές δια βίου μάθησης. Το σχολείο απαιτείται να αναπτύξει κριτική στάση στη νέα γενιά, δηλαδή αμυντικούς μηχανισμούς, απέναντι στα επιστημονικά και τεχνολογικά επιτεύγματα και να προετοιμάσει επαρκώς τους μαθητές για τους σύνθετους ρόλους του πολίτη σε ένα τεχνολογικό και

πολυπολιτισμικό κόσμο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καταλυτικός (Ματσαγγούρας, 1998, Παπαναούμ, 2003).

Πρώιμες έρευνες –έως τη δεκαετία του 1950- συσχετίζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας με τα ατομικά χαρακτηριστικά και της ικανότητες του εκπαιδευτικού. Συνήθης δείκτης αποτελεσματικότητας ήταν οι γνωστικές επιδόσεις των μαθητών, οι εκτιμήσεις των προϊσταμένων των εκπαιδευτικών, των μαθητών ή και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η διδασκαλία ως “επάγγελμα” προβλήθηκε ιδιαίτερα μεταξύ 1965 και 1975, εποχή που σηματοδοτεί την τάση επαναπροσδιορισμού της θέσης των εκπαιδευτικών σε πολλές χώρες, με στόχο την αναβάθμιση του ρόλου τους και κατ’ επέκταση του έργου που παρέχουν. Από τη δεκαετία του 1970 το επάγγελμα του εκπαιδευτικού βρίσκεται στο προσκήνιο της θεωρητικής συζήτησης και έρευνας και της εκπαιδευτικής πολιτικής (Παπαναούμ, 2003).

Τα τελευταία τριάντα χρόνια οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές μεταβάλλουν με γρήγορο ρυθμό τη δομή των κοινωνιών. Η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης αύξησε τους αριθμούς των εκπαιδευτικών και των μαθητών αλλά δημιούργησε και σύνθετα προβλήματα που συνδέονται με την ποιότητά της. Με τη μαζικοποίηση της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται η διδασκαλία ως επάγγελμα, διακριτή δηλαδή απασχόληση που ανατίθενται σε όσους έχουν εκείνα τα προσόντα που εγγυώνται την επιτυχή άσκησης της. Επομένως, ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών αποτελεί μια συγκεκριμένη μορφή άσκησης ελέγχου στη διδακτική πράξη (Μαυρογιώργος, 1993, Παπαναούμ, 2003).

Η διεθνώς παρατηρούμενη τάση αναπροσδιορισμού του ρόλου του εκπαιδευτικού, ανακινεί το ζήτημα της επαγγελματοποίησής του προκειμένου να γίνουν πιο αποδοτικοί στο έργο τους. Η συζήτηση για την επαγγελματοποίηση της διδασκαλίας και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών απηχεί στις διαφορετικές αντιλήψεις για τη φύση της διδασκαλίας αλλά και αντανακλά το αίτημα για την αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης. Η διαδικασία της επαγγελματοποίησης υποβοηθείται από τη βελτίωση- αύξηση των αποδοχών και των συνθηκών εργασίας (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1992, Παπαναούμ, 2003).

Σημαντικά βήματα έχουν γίνει για την κατανόηση της διδασκαλίας και των παραμέτρων που τη συνδιαμορφώνουν. Η διδασκαλία σε όλες τις συνεκδοχές και τις εκφάνσεις της αποτελεί το κεντρικότερο στοιχείο του ρόλου του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού σε ένα σύγχρονο σχολείο δεν εξαντλείται στη σχέση αυτή αλλά εγγράφεται σε ένα πλαίσιο που

οριοθετείται από έννοιες όπως ο επαγγελματισμός, η δια βίου μάθηση και η διαχείριση σχέσεων και συνεργασιών με πρόσωπα, οργανισμούς και κοινωνικούς εταίρους. Η λέξη ρόλος χρησιμοποιείται καταρχάς με τη θεσμική έννοια και περιλαμβάνει τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού όπως αυτά απορρέουν από το ισχύον θεσμικό πλαίσιο αλλά και με την ευρύτερη κοινωνιολογική έννοια, με την οποία αναφέρεται στις πράξεις, τις ενέργειες και τις συμπεριφορές που αναμένονται από αυτόν, με βάση τις προσδοκίες που διαμορφώνει για αυτόν τόσο η εκπαιδευτική κοινότητα όσο και η ευρύτερη κοινωνία (Πολυζωάκης, 2008).

Οι μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, καθιστούν εμφανή την ανάγκη για κριτική ανάλυση των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού, που τον καθιστούν κεντρικό ρυθμιστή της παιδαγωγικής πράξης και συσχετίζονται με τη δράση του στο σχολικό πλαίσιο σε μια κοινωνική πραγματικότητα που περιορίζει ή και αντιμάχεται το έργο του σχολείου (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2007).

Ο εκπαιδευτικός σύμφωνα με τις κοινωνιολογικές και ψυχολογικές θεωρήσεις, νοείται ως ένα πρόσωπο, που λειτουργεί μέσα στην κοινωνία, επηρεάζεται από τις ιστορικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, ενσωματώνει γεγονότα και συμβολισμούς από το μακρο και μικρο επίπεδο, εσωτερικεύει και αντανακλά μέσα στην τάξη τις σχέσεις της προσωπικότητάς του με το κοινωνικό γίνεσθαι και την κοινωνική μεταβολή και επιδρά δυναμικά στη ψυχοσύνθεση των μαθητών του, στο διδακτικό υλικό και στην πορεία της διδασκαλίας (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2007).

Ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζεται ως σημαντικός συντελεστής της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αν και το κανονιστικό πλαίσιο και η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης προδιαγράφουν σε μεγάλο βαθμό τα όρια του εκπαιδευτικού έργου, οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που πραγματώνουν τους στόχους του σχολείου, υπερβαίνοντας συχνά το ρόλο τους.

Η σπουδαιότητα του ρόλου του, λανθάνει στις συνειδήσεις όλων και ειδικότερα των γονέων, που γνωρίζουν ότι μετά την οικογένεια ο καθοριστικότερος κοινωνικοποιητικός θεσμός είναι το σχολείο. Οι προδιαγραφές του ρόλου δεν είναι σαφείς και οι προσδοκίες της πολιτείας και άλλων ομάδων αναφοράς είναι συχνά διαφορετικές από την ερμηνεία και την αυτοαντίληψη του δρώντος. Το «ελεγχόμενο» παιδαγωγικό περιβάλλον και η συμφωνία που υπήρχε μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας για την ανάπτυξη του παιδιού διαταράχθηκε από την παρέμβαση που είχαν στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης των νέων και άλλοι ανώνυμοι φορείς, ανάμεσα στους οποίους σημαντική θέση έχουν τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Έτσι οι εκπαιδευτικοί επιφορτίζονται με έναν

ακόμη ρόλο, να εξαλείψουν ή να περιορίσουν τις επιδράσεις των σύγχρονων «συνυπεύθυνων» στην αγωγή και την εκπαίδευση (Κωνσταντίνου, 2001, Μλεκάνης 2005).

Ο εκπαιδευτικός μεταβιβάζει στις νεώτερες γενεές την παράδοση, τις γνώσεις, τις ιδέες και αντιλήψεις της κοινωνίας, δηλαδή μετατρέπει τους μαθητές σε κοινωνούς του πολιτισμικού κεφαλαίου, καλλιεργεί τις ικανότητες και δεξιότητές τους που διευκολύνουν την κοινωνική προσαρμογή τους και ενσωμάτωση. Η πρόσβαση στο πολιτισμικό κεφάλαιο, στην πληροφορία και γενικότερα στην κοινωνία της γνώσης, αποτελούν πλέον διαφοροποιητικά στοιχεία της κοινωνικής ιεραρχίας και συσχετίζονται με μεταβλητές κοινωνικής ανέλιξης, εργασιακής αποκατάστασης και οικονομικής ανεξαρτησίας. Στην αρχή του 21^{ου} αιώνα, ο εκπαιδευτικός καλείται να προετοιμάσει τους μαθητές για έναν κόσμο πολύ διαφορετικό από κείνο των γονέων τους (Πυργιωτάκης, 2000, Μλεκάνης 2005).

Στο πλαίσιο αυτό αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα η «επαγγελματική επάρκεια» (*competence*) του εκπαιδευτικού που προϋποθέτει και απαιτεί από τον εκπαιδευτικό: Γνώση του αντικείμενου διδασκαλίας, διδακτική δεξιότητα, ικανότητα αξιολογητή -κριτή και επομένως διαγνωστικές και συμβουλευτικές ικανότητες, ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης και επικοινωνιακή ικανότητα, συνεργασία με κοινωνικούς φορείς και ετοιμότητα για συνεχή εκπαίδευση-επιμόρφωση. Ο εκπαιδευτικός με βάση την επαγγελματική του κατάρτιση (θεωρητική και πρακτική) τις εμπειρίες από την πράξη, τα προσωπικά του βιώματα και τη δομή του χαρακτήρα του διαμορφώνει ένα επαγγελματικό πρότυπο με το οποίο τείνει να ταυτιστεί. Έτσι καθορίζει τις προσδοκίες που έχει ο ίδιος για τον εαυτό του και προσδιορίζει τον παιδαγωγικό του ρόλο (Ξωχέλης, 2006).

Η «κοινωνία της πληροφορίας» κατέστησε αναγκαίο τον επαναπροσδιορισμό των μεθόδων και των τεχνικών εργασίας και κατέστησε δυνατή μια άνευ προηγουμένου δυνατότητα διάδοσης πληροφοριών και γνώσεων και δυνατότητα επικοινωνίας των ανθρώπων για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Επειδή δεν είναι εφικτή η οικειοποίηση, από τη νέα γενιά, του συνόλου των επιστημονικών γνώσεων και των τεχνολογικών εφαρμογών, δε δίνεται σημασία στην ποσότητα και στην πληρότητα αλλά στην ποιότητα και στον τρόπο απόκτησης της γνώσης. Αξία έχει η πρόσβαση στη γνώση που προϋποθέτει προσαρμοστική ικανότητα, ευελιξία και άριστη επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού με σκοπό την προσαρμογή των νέων ατόμων, στις διαμορφούμενες νέες επιστημονικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες (Ράπτης & Ράπτη, 2002, Μλεκάνης, 2005).

Η ποικιλία και η συνθετότητα των καταστάσεων στη σύγχρονη εποχή καθιστούν εξαιρετικά κρίσιμο το ρόλο των εκπαιδευτικών. Το εκπαιδευτικό τους έργο περιλαμβάνει και πληροφόρηση, συμβουλή, υποστήριξη, συνεργασία, συντονισμό, διοίκηση και διαχείριση, με στόχο να εξασφαλιστεί η προσωπική ανάπτυξη και η αυτοδύναμη ένταξη του ανθρώπου στην κοινωνία. Παράλληλα μέσα από την εκπαίδευση καθορίζεται το οικονομικό και εργασιακό μέλλον των νέων. Σ' αυτές τις συνθήκες ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συγχρόνως κεντρικός και αντιφατικός. Κεντρικός, επειδή καλείται να μεταφράσει σε γνώση, πρακτική και πραγματικότητα μέσα στην τάξη αποφάσεις και προτεραιότητες που έχουν συμφωνηθεί από τις εθνικές αρχές. Αντιφατικός επειδή καλείται να προσαρμόζει αυτά που διδάσκει και τον τρόπο με τον οποίο τα διδάσκει ανάλογα με τις προτεραιότητες που τίθενται κάθε φορά. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνδέσουν τον παιδαγωγικό λόγο και την εκπαιδευτική τους πράξη με την κοινωνικοπολιτική κριτική και την κοινωνική παρέμβαση για αλλαγή της εκπαίδευσης και της κοινωνίας (Γιώτη & Νόβα- Καλτσούνη, 2002, Μλεκάνης, 2005).

Σήμερα οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να αμφιρρέουν ανάμεσα στις δυο αντίθετες όψεις του ρόλου τους: από τη μια μεριά απλοί υπάλληλοι που στελεχώνουν μια γραφειοκρατική διοικητική δομή, στη βάση της διοικητικής πυραμίδας του εκπαιδευτικού συστήματος, και από την άλλη επαγγελματίες που καθημερινά αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις ενός σύνθετου έργου, που ο παιδαγωγικός του χαρακτήρας απαιτεί επαγγελματική αυτονομία. Ως «επαγγελματίας παιδαγωγός» οφείλει να προσαρμόζεται στις προσδοκίες, στις ανάγκες, στα προβλήματα και στα ενδιαφέροντα των παιδιών και καλείται «...να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη ...των μαθητών, ώστε... να έχουν δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες» (άρθρο 1, παρ. 1 του Ν.1566/85). Η αντίθεση των προσδοκιών του υπαλληλικού και του παιδαγωγικού ρόλου δημιουργεί συγκρουσιακές καταστάσεις που συνθέτουν το καθημερινό κλίμα στο οποίο καλείται να δράσει ο εκπαιδευτικός (Μουχάγιερ, 1985, Πυργιωτάκης, 2000, Παπαναούμ, 2003).

Σε συλλογικό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί αποτελούν επαγγελματική ομάδα που επηρεάζει καθοριστικά τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Συνεπώς είναι σημαντικές όλες οι ρυθμίσεις που αφορούν τον εκπαιδευτικό, ο προσανατολισμός του στο επάγγελμα, η προετοιμασία και οι όροι ένταξής του σε αυτό, οι συνθήκες εργασίας, η εξέλιξή του και η επιμόρφωσή του (Παπαναούμ, 2003).

Η θεματολογία της διεθνούς βιβλιογραφίας των τελευταίων ετών για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αναδεικνύει ως σημαντικότερο συντελεστή ποιότητας τον εκπαιδευτικό, του οποίου οι γνώσεις, οι αντιλήψεις και η επαγγελματική ανάπτυξη έχουν καθοριστική σημασία (Μλεκάνης, 2005).

Το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο οξύ αφού ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη των παιδιών το μέλλον κάθε χώρας, τη συνέχεια της κοινωνίας. Επομένως, με την εξασφάλιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών τα επίπεδα ποιότητας και ανάπτυξης της εκπαίδευσης θα μπορούσαν να αυξηθούν μ' ένα σταθερό και συνεχή τρόπο (Saiti, 2007).

2.2. Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών ως παράγοντας ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου

Οι εκπαιδευτικοί και το έργο τους στη χώρα μας, όπως και σε κάθε άλλη χώρα, βρίσκονται πολύ συχνά στο επίκεντρο των συζητήσεων στην κοινωνική ζωή. Και είναι φυσικό αφού η εκπαίδευση, αποτελεί κεντρική διάσταση της κοινωνικής μας ζωής και οι εκπαιδευτικοί είναι πρωταγωνιστές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντική διάσταση στην εκπαιδευτική τους ζωή στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα αλλά και στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Δημητρόπουλος, 1998).

Η ανάπτυξη της Έρευνας της Διδασκαλίας (*Research on Teaching*), έχει γνωστικό αντικείμενο την εμπειρική διερεύνηση των προϋποθέσεων, μορφών και αποτελεσμάτων της διαδικασίας μάθησης στο σχολείο και γενικό στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης (Ξωχέλλης, 1989). Ανάμεσα στα προσφιλή θέματά της συγκαταλέγονται και αυτά που αναφέρονται στην ικανοποίηση από το επάγγελμα, στο επαγγελματικό άγχος, στην επαγγελματική βιογραφία και στις συνθήκες άσκησης του επαγγέλματος (Μλεκάνης, 2005).

Η σχολική πραγματικότητα είναι σύνθετη και περίπλοκη, προσδιορίζεται και αλλάζει διαρκώς από πληθώρα εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων (Σολομών, 1999). Αναλύεται σε επιμέρους θέματα αλλά η εκπαιδευτική έρευνα δεν μπορεί να προσφέρει μια ακριβή, σταθερή, κοινά αποδεκτή εικόνα για τα στοιχεία που προσδιορίζουν τη σχολική ποιότητα, τη σχολική

αποτελεσματικότητα ή την ικανότητα του σχολείου να ανανεώνεται και να αλλάζει, αφού δε διαπιστώνονται αιτιακές σχέσεις των συγκεκριμένων κάθε φορά παραγόντων με την ποιότητα της διδασκαλίας. Με βάση ενδείξεις της εκπαιδευτικής έρευνας, καταγράφονται στοιχεία της σχολικής πραγματικότητας, που φαίνεται να επιδρούν στη σχολική ζωή και στη μάθηση. Όμως λόγω της πολυπλοκότητάς της καμιά θεωρία δεν μπορεί να συλλάβει την πραγματική κατάσταση στη σχολική αίθουσα.

Η παιδαγωγική επιστήμη χαρακτηρίζεται από τη σύνδεση παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης. Η παιδαγωγική θεωρία συμβάλλει στην προαγωγή της επιστημονικής γνώσης και τίθεται στην υπηρεσία της παιδαγωγικής πράξης που της προσφέρει θεωρητική θεμελίωση, προσανατολισμούς, μεθόδους και σχέδια και μέσω αυτής συνδέεται με τη βελτίωση της αγωγής και την αντιμετώπιση των προβλημάτων. Η αξιοπιστία των προτάσεων κάθε παιδαγωγικής θεωρίας ελέγχεται στην παιδαγωγική πράξη, η οποία με τη σειρά της τροφοδοτεί τη θεωρία με τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μλεκάνης, 2005).

Η παιδαγωγική πράξη ως άποψη αυτού που τη βιώνει αποκτά άλλη προοπτική, έχει ιδιαίτερη σημασία. Ο εκπαιδευτικός κατά την εκπαιδευτική διαδικασία οργανώνει τις γνώσεις του και τις εμπειρίες του, τις εντάσσει στο σκοπό του για να πετύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Τις νέες γνώσεις και εμπειρίες που αποκτά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία τις ερμηνεύει, τις φιλτράρει και τις ενσωματώνει ώστε να είναι στη διάθεσή του στο μέλλον (Παπαναούμ, 2003).

Ο χώρος δράσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας συγκροτείται από τον δρώντα εκπαιδευτικό, από τον εκπαιδευόμενο και όσους έχουν λόγο στην ανάπτυξή του. Τα αλληλεπιδρώντα πρόσωπα, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, και οι δυνατότητες, οι ενέργειες και οι σκέψεις τους αποτελούν προσδιοριστικούς παράγοντες της διδασκαλίας και της μάθησης. Η εκπαιδευτική διαδικασία δηλαδή δεν προσδιορίζεται αποκλειστικά από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού αλλά και από το επίπεδο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το οικογενειακό υπόβαθρο των μαθητών, οι ικανότητές τους, οι αντιλήψεις τους για το σχολείο και για το ρόλο που καλούνται ή επιλέγουν να «παίξουν» σ' αυτό, συγκαταλέγονται ανάμεσα στα στοιχεία της προσωπικότητας των μαθητών που επηρεάζουν τη διδασκαλία. Η κουλτούρα του σχολείου και η σχέση του με την τοπική κοινωνία, το διδακτήριο και ο εξοπλισμός του, ο αριθμός των μαθητών της τάξης, οι διαφορές των μαθητών στο γνωστικό τους επίπεδο και οι μεταξύ τους κοινωνικές σχέσεις, η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών κ.ά. επηρεάζουν το πώς οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν. Έτσι η εκπαιδευτική πράξη δε

χαρακτηρίζεται μία και μοναδική αλλά απρόβλεπτη μοναδική, ανεπανάληπτη, στοιχεία που προκαλούν το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής έρευνας (Πυργιωτάκης, 2000, Μλεκάνης, 2005).

Η εκπαιδευτική πράξη σήμερα διεξάγεται, σχεδόν αποκλειστικά, σε εύκολα αναγνωρίσιμους χώρους, στις σχολικές μονάδες, προδιαγράφεται από το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων με τους νόμους, τα διατάγματα και τις αποφάσεις της πολιτείας, διαμορφώνεται όμως από τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες του εκπαιδευτικού, τη δυναμική αλληλεπίδραση των μελών του συλλόγου διδασκόντων και τις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής μονάδας παράγοντες που μπορεί να ενισχύουν ή να παρεμποδίζουν τον εκπαιδευτικό στη διδασκαλία (Δημητρόπουλος, 1998, Πυργιωτάκης, 1992, Rhodes, Nevill & Allan, 2004). Η επιτυχία κάθε προσπάθειας βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου προϋποθέτει και τη βελτίωση των συνθηκών λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

Ο χώρος του σχολείου αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα και σημασία στην περίπτωση των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ασφαλή και μεγάλα κτίρια, ευρύχωρες και φωτεινές αίθουσες, πολύχρωμος εξοπλισμός, άνετοι χώροι άθλησης και εστίασης, πλούσια υλικοτεχνική υποδομή, δημιουργούν ελκυστικό περιβάλλον, θέτουν τις βάσεις για ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση των μαθητών. Επίσης το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον διαμορφώνουν ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας που προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τα όρια και τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού να ασκήσει αποτελεσματικά το επάγγελμά του (Ματσαγγούρας, 2006, Μλεκάνης, 2005).

Στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης ζήτημα προτεραιότητας είναι η "ποιότητα" της εκπαίδευσης και όχι τόσο θέματα, επέκτασης και ποσότητας αυτής (Μαυρογιώργος, 1993). Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η ανάπτυξη της ταυτότητας και ο βαθμός δραστηριοποίησης κάθε σχολείου. Το ενδιαφέρον του σχολείου δεν εστιάζεται στην παροχή ίσων ευκαιριών και στην αντιστάθμιση των μειονεκτημάτων αλλά και στην ανάπτυξη της ατομικότητας και της διαφορετικότητας των μαθητών. Η διαφορετική εικόνα ενός σχολείου είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων στόχων που θέτει και συγκεκριμένων δράσεων που αναλαμβάνει.

Η ιδιαιτερότητα κάθε σχολικής μονάδας διαμορφώνεται από παράγοντες πλαισίου, όπως είναι τα γεωγραφικά, δημογραφικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας, η σύνθεση του συλλόγου διδασκόντων που η καθημερινή τους αλληλεπίδραση δημιουργεί μια πραγματικότητα δυναμική και απρόβλεπτη, το επαγγελματικό προφίλ του διευθυντή

με τις διαχειριστικές αντιλήψεις του και πρακτικές, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους, οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, η σχέση τους με τους μαθητές, η κοινωνική προέλευση των μαθητών και οι σχολικές επιδόσεις τους και η συνεργασία με τους γονείς, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες του εκπαιδευτικού έργου. Ιδανική για τη Νias (1994), είναι η επίτευξη κουλτούρας συνεργασίας μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα, στα πλαίσια της οποίας αναγνωρίζεται η αξία των ατόμων και της ομάδας, ενώ τα άτομα είναι ανοικτά σε νέες προκλήσεις και πειραματισμούς, αισθανόμενα αμοιβαία ασφάλεια, εμπιστοσύνη και σεβασμό (Μαυρογιώργος, 1999α, Πετρίδου, 2000, Μλεκάνης, 2005).

Η διαφαινόμενη διεθνώς τάση για ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας, φαίνεται να επηρεάζει και την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας. Το ισχύον σήμερα συγκεντρωτικό γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα δεν ανταποκρίνεται στην παιδαγωγική αποστολή του σχολείου. Όμως σύμφωνα με τις βασικές κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής για το διάστημα 2000-2004, επιδιώκεται να προσδιοριστεί «μια νέα σύγχρονη οργάνωση και λειτουργία του δημοτικού σχολείου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με στόχο να καταστεί η σχολική μονάδα ο εκπαιδευτικός πυρήνας όπου θα προσδιορίζεται και θα ασκείται το σύνολο των δράσεων, για την εξασφάλιση των απαραίτητων συνθηκών και την ανάπτυξη στο μέγιστο δυνατό βαθμό κάθε πτυχής της προσωπικότητας των μαθητών, στα πλαίσια των τοπικών, εθνικών και ευρωπαϊκών αναγκών και δυνατοτήτων» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2000). Υπό την έννοια αυτή δίνονται στο σχολείο και στον εκπαιδευτικό τα απαραίτητα εφόδια για την ερμηνεία και επιτέλεση του έργου τους (Ματσαγγούρας, 1998, Μλεκάνης, 2005).

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

Το αποτελεσματικό σχολείο περιγράφεται, όλο και περισσότερο, με μεταβλητές που δεν υπόκεινται άμεσα σε ποσοτικούς δείκτες, όπως είναι η αριθμητική σχέση εκπαιδευτικού μαθητών και τα ποσοστά διαρροής μαθητών κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης. Η αναγνώριση του

πολυδιάστατου χαρακτήρα των στόχων του σχολείου οδήγησε στη διαπίστωση ότι χαρακτηρίζονται ως αποτελεσματικά τα σχολεία όταν βελτιώνονται ως σύνολο ή όταν εκτιμάται η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, δηλαδή να ερευνώνται και οι «οργανωτικές» μεταβλητές, που περιέχουν το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου και οι μεταβλητές «διαδικασίας» που καθορίζουν το σχολικό κλίμα, την κουλτούρα του σχολείου και την ικανότητα η ίδια σχολική μονάδα να κάνει διάγνωση των αναγκών της, δηλαδή να εντοπίζει και να λύνει προβλήματα και έτσι να αυτοβελτιώνεται (Μλεκάνης, 2005).

Σημαντική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας είναι η σταθερότητα και συνοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού, η ετοιμότητά του να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων που να λειτουργούν πραγματικά ως μέσο βελτίωσης, η συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων και οι σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού. Το αναπτυξιακό σχέδιο κάθε σχολικής μονάδας εξαρτάται σημαντικά από το διευθυντή και την αντίληψη που έχει για το ρόλο του (Μαυροσκούφης, 2002, Πετρίδου, 2000).

Οι Everard και Morris (1999) υπογραμμίζουν το γεγονός ότι η ηγεσία παίζει σημαντικότερο ρόλο τόσο στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων, όσο και στην ανάπτυξη και εξέλιξη της δυναμικής της ομάδας των διδασκόντων στις διάφορες συναντήσεις. Επίσης, στα πλαίσια της αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης, τονίζουν την ανάγκη παρώθησης του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς πιστεύουν πως, όσο μεγαλύτερη ικανοποίηση απολαμβάνουν από την εργασία τους οι άνθρωποι, τόσο καλύτερα αποδίδουν.

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός σχεδίου ανάπτυξης είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Μλεκάνης 2005).

Σε όλες της χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρατηρείται αύξηση του ενδιαφέροντος για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης και χαρακτηρίζεται από την τάση να συνδεθεί η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού όλο και περισσότερο με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τη βελτίωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποιούνται ποιοτικοί δείκτες, ως εργαλεία διερεύνησης και ανάλυσης του έργου των σχολικών μονάδων, ενώ δίνεται έμφαση στην αυτοαξιολόγηση και έμφαση στην αποτίμηση του συνόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην ελληνική πραγματικότητα παρά τις προσπάθειες για

τη θεσμοθέτηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου το θέμα παραμένει ακόμη «στη δίνη της επικαιρότητας», χωρίς να επιτευχθεί η διευθέτησή του (Ξωχέλλης, 2006).

Για να γίνει η αξιολόγηση ένα πετυχημένο μέτρο πρέπει να γίνει συνείδηση στους εκπαιδευτικούς ότι ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης δε θα προκύψει τιμωρία, αλλά θα λειτουργήσει ανατροφοδοτικά ως όφελος, κέρδος, βελτίωση για τους ίδιους και για το λειτούργημα που ασκούν (Ψαχαρόπουλος, 2003).

Η αναγκαία διοικητική μεταρρύθμιση θα ενθαρρύνει αποκεντρωμένες επιμορφωτικές δράσεις. Έτσι, ενισχυτικά στην επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού μπορεί να λειτουργήσει η ενδοσχολική επιμόρφωση, η αποτελεσματικότητα της οποίας προϋποθέτει την ύπαρξη ή τη διαμόρφωση ανοικτής κριτικής ατμόσφαιρας, την ενεργό συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών, και την προώθηση κουλτούρας αλληλεγγύης, συνεργασίας και συλλογικής παρέμβασης στο σχολείο. Η ενδοσχολική επιμόρφωση μέσα από διαδικασίες αυτοπροσδιορισμού και αυτορρύθμισης εξασφαλίζει περισσότερες προϋποθέσεις για την αντιστοιχία εκπαιδευτικών αναγκών και προγράμματος, για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, για τη δημιουργία νοοτροπίας καινοτομίας στο σχολείο, συνεργασίας και ερευνητικής δράσης (Μαυρογιώργος, 1999α).

Ο Μαυρογιώργος (1999α) επισημαίνει την αναγκαιότητα του θεσμού της επιμόρφωσης για το συνεχή και δυναμικό επαναπροσδιορισμό της σχέσης του εκπαιδευτικού με την εργασία του. Βασικός σκοπός της επιμόρφωσης αποτελεί η εξέλιξη και η ανάπτυξη των ακαδημαϊκών, επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στη διάρκεια της θητείας τους. Βέβαια, παρά το γεγονός ότι στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα η επιμόρφωση αποτελεί άξονα και πυρήνα της συνολικής εκπαιδευτικής πολιτικής, στην Ελλάδα η πορεία της έχει να παρουσιάσει μια «οδύσσεια» διαπραγματεύσεων, αναδιπλώσεων και ακυρώσεων.

Η ανάγκη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών υπογραμμίζεται από τους Everard και Morris (1999), που προτείνουν ως σχετικές αναπτυξιακές ενέργειες, την καθοδήγηση και τη συμβουλή, τη μεθοδική μελέτη, την αυτοανάπτυξη, τα προγράμματα (π.χ. οργάνωση μιας σχολικής εκδήλωσης), την αλλαγή αρμοδιοτήτων, την παρακολούθηση συναντήσεων, τη σύνταξη μιας ερευνητικής αναφοράς, τις επισκέψεις και φυσικά τα επιμορφωτικά σεμινάρια.

Παράλληλα απαιτείται μεγάλη προσπάθεια να εκσυγχρονιστεί η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ως προς το γενικό προσανατολισμό της, τους στόχους, τα περιεχόμενα σπουδών, το

είδος των προγραμμάτων, τη διάρκειά τους, το είδος προσόντων των εκπαιδευτικών, ενώ εκκρεμεί και επείγει η αντιμετώπιση των συγκυριακών προβλημάτων που αντιμετωπίζει (Ξωχέλλης, 2006).

Η γενίκευση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει καταστήσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ένα από τα επαγγέλματα που όλοι οι άνθρωποι έχουν έρθει σε επαφή. Οι εμπειρίες που καθένας έχει με τους εκπαιδευτικούς, σαφώς μεγαλύτερες σε σχέση με άλλα επαγγέλματα, θεωρείται ότι του παρέχουν το δικαίωμα να παίρνει ευκολότερα θέση, να εκφράζει άποψη και συχνά ως γονέας να παρεμβαίνει στο έργο του εκπαιδευτικού και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού βρίσκεται υπό διαρκή κοινωνικό έλεγχο. Παρά τη συναίνεση ότι η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, η αποτυχία του αποδίδεται στον εκπαιδευτικό. Στο πρόσωπό του εστιάζεται η κριτική για κάθε έλλειψη, πρόβλημα ή ανεπάρκεια και αγνοούνται οι συνέπειες από την ποιότητα των συνθηκών εργασίας και την έλλειψη υλικών και ανθρώπινων πόρων (Μλεκάνης, 2005).

Η παιδαγωγική έρευνα με τη συστηματική καταγραφή, ανάλυση και παρουσίαση του περιεχομένου της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας θα συμβάλλει στην αποσαφήνισή της και στην άρση κάθε ατεκμηρίωτης αντίληψης που επικρατεί στην κοινή γνώμη για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και θα ενισχυθεί το επαγγελματικό του κύρος. Η πρόοδος που συντελέστηκε σε ερευνητικό πεδίο προώθησε το ζήτημα του ορισμού κριτηρίων ποιότητας της διδασκαλίας αναδείχθηκε ο πολυσύνθετος ρόλος του σχολείου, η σημασία του σχολικού πλαισίου και προωθήθηκε επίσης η μελέτη των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ανάπτυξη του σχολείου, με την έννοια της διασφάλισης της ποιότητας στο διηνεκές, δεν είναι κατορθωτή χωρίς τη σύνδεσή της με στοιχεία από εμπειρικές έρευνες στα ίδια τα σχολεία (Μλεκάνης, 2005).

Επομένως, η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη σχολική μονάδα γιατί εκεί μετουσιώνονται σε πράξη ή ακυρώνονται οι επιταγές του θεσμικού πλαισίου. Η διαπίστωση ότι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός σε μακροεπίπεδο και οι θεσμικές παρεμβάσεις δίνουν μόνο κατευθύνσεις και προδιαγράφουν σε γενικές γραμμές το εκπαιδευτικό έργο που επιτελείται στα σχολεία - παρόλο που το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι συγκεντρωτικό - έστρεψε το ενδιαφέρον της επιστημονικής έρευνας στην ανάλυση του ρόλου της σχολικής μονάδας και του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά στην προώθηση των στόχων της εκπαίδευσης. Κάτ' επέκταση αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διερεύνηση των συνθηκών εργασίας σε κάθε σχολική μονάδα.

Στην κατεύθυνση αυτή κινείται και η παρούσα μελέτη, στην οποία επιχειρείται η αποτύπωση των συνθηκών εργασίας των σχολικών μονάδων και η διερεύνηση της επίδρασής τους στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η διερεύνηση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών και της σχέσης τους με την επαγγελματική ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου θα βοηθήσει στην προώθηση της συζήτησης για τη βελτίωση της ποιότητας στην ελληνική εκπαίδευση.

2.3. Η επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Επισκόπηση ερευνών

Στη σημερινή κοινωνία η σχέση της απασχόλησης και των παραμέτρων της, συνδέεται με την ψυχική υγεία του ανθρώπου. Η συγκεκριμένη θεματολογία μελετάται από κοινωνιολόγους, ψυχολόγους, παιδαγωγούς, ψυχιάτρους και έχει βρεθεί στενή συσχέτιση μεταξύ της απασχόλησης και των παραμέτρων της στους εργαζομένους, και ειδικά στους εκπαιδευτικούς. Η ψυχολογική σχέση των εκπαιδευτικών με το επάγγελμά τους έχει άμεσες και ουσιαστικές επιπτώσεις στις σχέσεις τους με τους μαθητές, με όλες τις αυτονόητες προεκτάσεις, επομένως η μελέτη του θέματος της επαγγελματικής ικανοποίησης αποκτά εντελώς νέες διαστάσεις που αφορούν στην εκπαιδευτική τους ζωή, στη συνολική εκπαιδευτική πραγματικότητα και στη γενικότερη αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Κάντας, 1998, Δημητρόπουλος, 1998). Ερευνητικά δεδομένα ενισχύοντας την κοινωνική σημασία της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών τη χαρακτηρίζουν ως ένα βασικό παράγοντα, ο οποίος συνδέεται με την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Zigareli, 1996).

Επομένως κάθε προσπάθεια προώθησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τους παράγοντες που ενδέχεται να αναστέλλουν ή να μειώνουν την αποδοτικότητά τους ή αντίθετα που ευνοούν στην άσκηση του εκπαιδευτικού λειτουργήματος (Δημητρόπουλος, 1998, Πυργιωτάκης, 1992, Rhodes, Nevill & Allan, 2004). Ιδιαίτερα, η κατανόηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην ικανοποίηση των λειτουργών της εκπαίδευσης κρίνεται σημαντική στην επιδίωξη ενός επιτυχούς εκπαιδευτικού συστήματος. Κατά τους Wright & Custer (1998), σύμφωνα με βιβλιογραφική ανασκόπησή τους, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι αποτέλεσμα πολλών αλληλένδετων παραγόντων.

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

Οι Hoy και Miskel (1996), ορίζουν την ικανοποίηση από την εργασία σε εκπαιδευτικά πλαίσια ως μια συναισθηματική κατάσταση ικανοποίησης ή απογοήτευσης που βιώνει ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τον επαγγελματικό του ρόλο, και που προκύπτει όταν αυτός που ασχολείται με την εκπαίδευση, αξιολογεί την εργασία του. Σε ανάλογο πνεύμα άλλοι ερευνητές επισημαίνουν ότι το πεδίο ικανοποίησης από την εργασία προκύπτει από το πόσο η πραγματικότητα, όπως τη βιώνει το άτομο, συμπίπτει με τους στόχους του ή από το πόσο ικανοποιούνται οι ανάγκες του που σχετίζονται με την εργασία (Παπαναούμ, 2003).

Η Evans (1998), εξετάζει τα προβλήματα σύλληψης και εγκυρότητας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζει ότι η έννοια είναι διφορούμενη και ότι η πηγή της ασάφειας είναι η έλλειψη μιας σαφούς διάκρισης μεταξύ του “ικανοποιητικό” και “που ικανοποιεί”, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα προβλήματα εγκυρότητας. Η Evans προτείνει την επαναδιατύπωση του όρου “επαγγελματική ικανοποίηση” σε σχέση με τις δυο συνιστώσες του: την επαγγελματική ολοκλήρωση και την επαγγελματική απόλαυση. Η επαγγελματική ολοκλήρωση αναφέρεται στην αξιολόγηση κάποιου για το πόσο καλά εκτελείται η εργασία και είναι βασισμένη στην υπόθεση ότι τα επιτεύγματα ενισχύουν τη σχετική, με την εργασία και με την επίτευξη, ικανοποίηση. Η επαγγελματική απόλαυση αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο κάποιος είναι ικανοποιημένος με τις συνθήκες της εργασίας.

2.3.1. Έρευνα στο διεθνή χώρο

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, διερευνάται συστηματικά στο διεθνή χώρο και πολλές μελέτες έχουν επιχειρήσει να προσδιορίσουν τις πηγές ικανοποίησής τους στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Eliophotou-Menon, Papanastasiou & Zempylas, 2008). Στην πλειονότητά τους αυτές οι μελέτες υποστηρίζουν ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συσχετίζεται, σαφώς, με εσωτερικά κίνητρα που συνδέονται με την είσοδο στο επάγγελμα λόγω της αγάπης τους για τη διδασκαλία και τα παιδιά. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν δυσaréσκεια για το φόρτο εργασίας, τη χαμηλή μισθοδοσία και τον

τρόπο αντιμετώπισής τους από την κοινωνία. Γενικά οι μελέτες έδειξαν ότι τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ποικίλουν ανάλογα με ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά και κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά των σχολείων (Spear, Gould & Lee, 2000).

Η επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών εξαρτάται, και από παράγοντες όπως: ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές, ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με συναδέλφους, συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, δυνατότητα εφαρμογής νέων ιδεών, αυτονομία και ανεξαρτησία, και ευκαιρίες για ατομική ανάπτυξη (Zempylas & Papanastasiou, 2006).

Αντίθετα, κατά τους Nias (1989, 1996) και Hargreaves (1994), μια σειρά παραγόντων υπονομεύουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, σχετίζονται με αισθήματα απώλειας και αρνητική αντίληψη της αυτο-αξίας και προέρχονται από την έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών, τη μονοτονία στην καθημερινή ρουτίνα και την έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους και τους διευθυντές (Zempylas & Papanastasiou, 2006). Οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανόν να θέλουν να αλλάξουν σχολικό περιβάλλον αν δεν είναι ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας, αν δεν υποστηρίζονται στη δουλειά τους και αν δεν παροτρύνονται να κάνουν το καλύτερο δυνατό στην τάξη τους (Perie et al., 1997).

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

Στην έρευνά τους οι Wright & Custer (1998) συμπεραίνουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζει την πρόοδο των μαθητών και αντίστροφα. Παρότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι σύνθετο φαινόμενο δεν έχει δοθεί ανάλογη προσοχή στη διερεύνησή της και στο πόσο αυτή επηρεάζει την πρόοδο των μαθητών. Συνεπώς αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της έρευνάς τους για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επίσης σύμφωνα με τις Spear, Gould & Lee (2000), ένας αυξανόμενος αριθμός ενδείξεων δηλώνει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται καλά με την εργασία τους, τότε βελτιώνονται και τα επιτεύγματα των μαθητών τους.

Την ίδια χρονική περίοδο σε έρευνα που διεξήγαγε η Evans (1998) καταγράφεται η επαγγελματική ικανοποίηση, ατόμων που σχετίζονται με την εκπαίδευση, από το επάγγελμά τους συνολικά, και ειδικότερα σε συνάρτηση με συγκεκριμένες όψεις του. Η Evans κάνει διάκριση μεταξύ εκείνων των συνθηκών και καταστάσεων που είναι ικανοποιητικές (δηλαδή αυτές με τις οποίες το άτομο είναι ικανοποιημένο, όπως π.χ. οι αποδοχές) και εκείνων που προκαλούν ικανοποίηση (όπως είναι η αναγνώριση από τους ανώτερους και η αίσθηση της επιτυχίας). Εύστοχα, μάλιστα, ονομάζει τους πρώτους «παράγοντες άνεσης» *'job comfort'* και τους δεύτερους «παράγοντες εκπλήρωσης στόχων» *'job fulfillment'*.

Παράλληλα σε άρθρο τους οι Dinham & Scott (1998) παρουσίασαν ένα τριμερές μοντέλο της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μετά από έρευνά τους σε εκπαιδευτικούς δημόσιων σχολείων στην Αυστραλία. Σύμφωνα με το μοντέλο η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διαρθρώνεται σε τρεις άξονες: α) σε παράγοντες σχετικούς με τον πυρήνα της διδασκαλίας *'core business of teaching- factors'*: επίδοση των μαθητών και προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη, β) σε παράγοντες σχετικούς με το επίπεδο του σχολείου: σχολική υποδομή, ηγεσία του σχολείου, σχολικό κλίμα, λήψη αποφάσεων, φήμη του σχολείου και γ) σε ένα σύστημα παραγόντων σχετικών με τη βαθμίδα, το κοινωνικό κύρος και την αξιοκρατία: φόρτος εργασίας, κοινωνική θέση και κύρος των εκπαιδευτικών, αξιοκρατικές προαγωγές. Τη μεγαλύτερη ικανοποίηση οι ερωτώμενοι την εκδήλωσαν στους παράγοντες επίδοση των μαθητών και προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη. Τη μικρότερη ικανοποίηση οι εναγόμενοι την εκδήλωσαν στους παράγοντες φόρτος εργασίας, κοινωνική θέση, κύρος των εκπαιδευτικών και αξιοκρατικές προαγωγές. Επίσης σημαντικοί παράγοντες για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εμφανίζονται η ηγεσία, η επικοινωνία και ο τρόπος λήψης αποφάσεων.

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

Οι Macmillan & Ma (2000) ερεύνησαν την επίδραση των εργασιακών συνθηκών στην επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων στον Καναδά με τη συμμετοχή 2.202 λειτουργών της

εκπαίδευσης. Η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση των συνθηκών του χώρου εργασίας με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, με πιο σημαντική εκείνη του ελέγχου της διοίκησης, στη συνέχεια της διδακτικής ικανότητας του εκπαιδευτικού και τελευταία της οργανωτικής κουλτούρας του σχολείου που υπηρετεί. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί που έχουν καλές σχέσεις με τη διοίκηση του σχολείου δηλώνουν υψηλότερη ικανοποίηση. Εκείνοι που διαθέτουν καλύτερη διδακτική ικανότητα και εκείνοι που εργάζονται σε θετική κουλτούρα σχολείου, επίσης, έχουν μεγαλύτερη ικανοποίηση.

Ακόμη, ο ρόλος της διοίκησης του σχολείου αυξάνει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η θετική αντίληψη του εκπαιδευτικού για τη σχέση του με τη διεύθυνση μπορεί να ελαχιστοποιήσει σημαντικά το κενό της ικανοποίησης ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική διδακτική εμπειρία και να μειώσει την αρνητική επίδραση των διαφορετικών επιπέδων επαγγελματικής εμπειρίας. Αυτή η διαπίστωση είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους λιγότερο έμπειρους δασκάλους που συχνά θεωρούν ότι βρίσκονται στο περιθώριο, ανησυχούν για την προαγωγή τους και δυσκολεύονται να ενσωματωθούν στη σχολική ζωή.

Έρευνα των Davis & Wilson (2000) διερεύνησε την προσπάθεια των διευθυντών να ενδυναμώσουν την κινητοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και την επαγγελματική ικανοποίησή του. Στην έρευνα συμμετείχαν 44 διευθυντές και 660 δάσκαλοι δημοτικού. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η κινητοποίηση του δασκάλου συνδέεται με την ικανοποίηση. Δηλαδή όσο ψηλότερη είναι η εσωτερική κινητοποίηση του δασκάλου τόσο πιο ικανοποιημένος νιώθει από την εργασία.

Επιπλέον μια μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης μεταξύ Αμερικανών δασκάλων από την NEA (*National Educational Association*) (2003) έδειξε ότι κύριοι παράγοντες που θα ανάγκαζαν τους δασκάλους να εγκαταλείψουν την εργασία τους αποτελούν ο μισθός και οι συνθήκες εργασίας (Eliophotou-Menon et al., 2008).

Οι Rhodes, Nevill & Allan (2004) διερεύνησαν την επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι παράγοντες που προκαλούν πάρα πολύ μεγάλη ικανοποίηση είναι: οι σχέσεις με τους συναδέλφους, η εργασία για την επίτευξη κοινών στόχων, η δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών με τους συναδέλφους, το κλίμα επιτυχίας που επικρατεί στο σχολείο και η συνολική προσπάθεια για επίτευξη αποτελεσματικής γνώσης. Παράγοντες που προκαλούν εξαιρετική δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς είναι: ο φόρτος εργασίας, ο αυξημένος χρόνος που δαπανούν οι εκπαιδευτικοί σε διοικητικά θέματα σχολείου, η δυσκολία εξισορρόπησης προσωπικής και επαγγελματικής ζωής και

η άποψη της κοινωνίας για τους εκπαιδευτικούς. Επίσης οι πέντε σημαντικότεροι παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται να παραμείνουν εν ενεργεία τα επόμενα πέντε χρόνια κατά φθίνουσα σειρά είναι: ο υψηλότερος μισθός, η αναγνώριση από την πολιτική εκπαιδευτική ηγεσία, η διάθεσή τους να βοηθούν παιδιά, η ελαστική διοίκηση και η διάθεση περισσότερου χρόνου για σχεδιασμό και προπαρασκευή της διδασκαλίας. Τέλος, οι πέντε σημαντικότεροι παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να εγκαταλείψουν το επάγγελμα τα επόμενα πέντε χρόνια είναι: η αυξανόμενη εποπτεία από τη διοίκηση, ο αυξανόμενος φόρτος εργασίας, η απειθαρχία των μαθητών και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, η επιδεινούμενη ανισορροπία μεταξύ εργασίας και προσωπικής ζωής και οι συνεχείς αλλαγές.

Οι Zembylas & Papanastasiou (2004) σε έρευνά τους στα σχολεία της Κύπρου σε δείγμα 461 εκπαιδευτικών, μεταξύ άλλων συμπερασμάτων βρέθηκε ότι όσο περισσότερο ευχαριστημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί με τις εργασιακές τους συνθήκες και σχέσεις τόσο μεγαλύτερη ικανοποίηση νιώθουν από την εργασία. Γενικά, διαπιστώνεται ότι οι λεγόμενοι εξωγενείς παράγοντες (μισθός, συνθήκες εργασίας, εργασιακές σχέσεις, επαγγελματικές σχέσεις, κ.λπ.) επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, ενώ είναι μικρή η επίδραση των ενδογενών παραγόντων. Η εμπειρική έρευνα στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου είναι σημαντική καθώς αναφέρεται σε μια χώρα στην οποία η γλώσσα, οι συνήθειες, οι αξίες και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά είναι ίδια ή παρόμοια με την Ελλάδα.

Οι Eliophotou-Menon, Papanastasiou & Zempylas (2008) προκειμένου να συλλέξουν στοιχεία για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην Κύπρο αξιοποίησαν ένα ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε και χρησιμοποιήθηκε από τους Dinham & Scott (1996, 1998, 2000, 2002), προσαρμόστηκε στο εκπαιδευτικό και πολιτιστικό πλαίσιο της Κύπρου και χορηγήθηκε σε δασκάλους παιδικών σταθμών, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα τέσσερις μεταβλητές βρέθηκαν να έχουν σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αυτές ήταν: α) το φύλο, οι άνδρες εκδήλωσαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις γυναίκες, β) το σχολικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης ανέφεραν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τους εργαζομένους σε υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης, γ) το σχολικό κλίμα ασκεί επίσης σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση και δ) οι εκπαιδευτικοί, που ικανοποιήθηκαν με το βαθμό στον οποίο είχαν πετύχει τους επαγγελματικούς στόχους τους, αναφέρουν μεγαλύτερη γενική επαγγελματική ικανοποίηση. Στην παρούσα μελέτη τα εκπαιδευτικά προσόντα δε συνδέονται με αύξηση της ικανοποίησης

εργασίας. Επίσης οι ευκαιρίες για ηγετικό ρόλο στο σχολείο και οι ευκαιρίες συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων δεν έχουν σημαντική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση.

Κατά τους Perie, et. al. (1997) οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από ότι οι συνάδελφοί τους στη δευτεροβάθμια. Ωστόσο, μελέτες έχουν βρει διαφοροποιήσεις στα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, που βασίζονται σε ορισμένα κοινωνικά και πολιτικά χαρακτηριστικά των σχολείων (Spear, Gould & Lee, 2000).

2.3.2. Έρευνα στην Ελλάδα

Μόνο ένα μικρό ποσό εμπειρικής έρευνας έχει διεξαχθεί όσον αφορά τους παράγοντες που καθορίζουν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας (Saiti, 2007).

Στην ερευνητική προσπάθεια του Δημητρώπουλου (1998) σκοπός ήταν να διαπιστωθεί πόσο οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους και να διερευνηθούν οι παράγοντες που σχετίζονται με το επάγγελμά τους. Ο πρώτος παράγοντας, μακράν των υπολοίπων που συμβάλλει σε υψηλά επίπεδα ικανοποίησης είναι η προσωπική ικανοποίηση από την προσφορά. Ακολουθούν η αναγνώριση προσφοράς του εκπαιδευτικού έργου, η έκταση ανεξαρτησίας στο εκπαιδευτικό έργο και το κοινωνικό κύρος του εκπαιδευτικού ενώ ο παράγοντας που παίζει τον μικρότερο ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι η σχετική έλλειψη ελέγχου κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου τους.

Ο Koustelios (2001) στο άρθρο του «Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers» δημοσίευσε έρευνα με σκοπό να διερευνήσει το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και τη σχέση ανάμεσα στα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις επιμέρους όψεις της επαγγελματικής ικανοποίησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι από την εργασία και τις σχέσεις με τους προϊστάμενους και λιγότερο ικανοποιημένοι με τις συνθήκες εργασίας. Αντίθετα ήταν δυσαρεστημένοι από το μισθό και τις δυνατότητες προαγωγής.

Επιπρόσθετα, δημοσιεύεται έρευνα των Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρα (2003) για την επαγγελματική αυτοαντίληψη και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με στόχο τη διερεύνηση της

αξιοπιστίας και της παραγοντικής εγκυρότητας δύο αυτοσχέδιων ερωτηματολογίων για την αξιολόγηση της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο έλεγχος της δομής της επαγγελματικής ικανοποίησης έγινε με διερευνητική παραγοντική ανάλυση, που ανέδειξε τέσσερις παράγοντες/πηγές ικανοποίησης (παράγοντες με ιδιοτιμές μεγαλύτερες της μονάδας): τις συνθήκες εργασίας, την αναγνώριση από γονείς και μαθητές, την αναγνώριση από προϊσταμένους και συναδέλφους και την αξιοκρατία του συστήματος. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την αναγνώριση από τους γονείς, τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους και χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τις συνθήκες εργασίας και την αξιοκρατία του συστήματος.

Ο Μπρούζος, (2002) διεξήγαγε έρευνα για την επαγγελματική ικανοποίηση Ελλήνων δασκάλων, σε δείγμα 337 δασκάλων που υπηρετούσαν στη Βορειοδυτική Ελλάδα και την Αττική. Στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσει αν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους γενικά και ειδικότερα από τις πέντε επιμέρους διαστάσεις του: ικανοποίηση από τους μαθητές, ικανοποίηση από τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους, ικανοποίηση από τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, ικανοποίηση από τη θεσμική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου, ικανοποίηση από τις αποδοχές και τις δυνατότητες επαγγελματική εξέλιξης. Επίσης, η σχέση των παραπάνω διαστάσεων διερευνήθηκε με άλλους παράγοντες, όπως το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, την οργανικότητα του σχολείου και τον παιδαγωγικό προσανατολισμό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι α) οι δάσκαλοι είναι γενικά ικανοποιημένοι από τις περισσότερες διαστάσεις του επαγγέλματός τους, β) από τις συνθήκες εργασίας - κτιριακές εγκαταστάσεις, χώροι διδασκαλίας, υλικοτεχνική υποδομή - οι δάσκαλοι φαίνεται να είναι αδιάφοροι έως ελάχιστα ευχαριστημένοι, γ) η ικανοποίηση από τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους και τους γονείς των μαθητών δεν ασκεί σημαντική επίδραση στην επαγγελματική και συνολική ικανοποίηση των δασκάλων και δεν είναι ικανή να εμποδίσει την εκδήλωση δυσαρέσκειας.

Στην έρευνα διαφαίνεται μία τάση ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων οι οποίοι φαίνεται να είναι σχετικά ικανοποιημένοι από επιμέρους πτυχές του επαγγέλματός τους. Παράλληλα δηλώνουν μάλλον δυσαρεστημένοι από το επάγγελμα και τη ζωή τους γενικά. Η απάντηση στην αντίφαση αυτή επιβεβαιώνει τη θεωρία των Herzberg et al., που υποστηρίζουν ότι η αρνητική διάσταση των εξωγενών παραγόντων οδηγεί στην εκδήλωση επαγγελματικής δυσαρέσκειας.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφέρουμε και τη δεύτερη έρευνα που διεξήγαγε ο Μπρούζος (2004) με τον ίδιο στόχο που είχε η έρευνά του τρία χρόνια πριν. Ωστόσο, προκειμένου να διευρύνει το δείγμα της έρευνας του συμπεριλαμβάνει δασκάλους και από τους τέσσερις νομούς της Κρήτης και προσθέτει νέες επιμέρους διαστάσεις για να διερευνήσει την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων. Από τις επιμέρους διαστάσεις μελετήθηκαν οι εξής: γενική ικανοποίηση από το επάγγελμα, ικανοποίηση από τις αποδοχές, ικανοποίηση από το κοινωνικό κύρος του διδασκαλικού επαγγέλματος, ικανοποίηση από το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου, ικανοποίηση από τη σχέση με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, ικανοποίηση από τη διδακτική και παιδαγωγική δραστηριότητα, ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας, ικανοποίηση από τις σχέσεις με του συναδέλφους, ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους γονείς των μαθητών, ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους μαθητές, ικανοποίηση από την αντιμετώπιση δύσκολων μαθητών. Η συγκεκριμένη έρευνα καταδεικνύει ότι οι δάσκαλοι δεν είναι ικανοποιημένοι από το κοινωνικό κύρος του διδασκαλικού επαγγέλματος, από τις δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης και ακόμα λιγότερο ικανοποιημένοι από τις αποδοχές και τα συνδικαλιστικά όργανα. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τα αποτελέσματα της προηγούμενης έρευνας, δηλαδή ότι οι δάσκαλοι είναι ικανοποιημένοι από «ενδογενείς παράγοντες» όπως το γενικό περιεχόμενο του επαγγέλματος, τη σχολική διεύθυνση, τη διδακτική και παιδαγωγική αποτελεσματικότητα, τους συναδέλφους, την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, τους γονείς και τους μαθητές. Συμπερασματικά, επισημαίνεται ότι οι Έλληνες δάσκαλοι είναι αρκετά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, μολονότι δηλώνουν δυσαρεστημένοι από επιμέρους παράγοντες που είναι «εξωγενείς» και δεν επηρεάζουν σημαντικά τη γενική επαγγελματική ικανοποίηση.

Επιπροσθέτως, αναφέρουμε έρευνα του Σαλωνίτη (2002) που διερευνά την ικανοποίηση δασκάλων και νηπιαγωγών του Ν. Κορινθίας μέσα στα πλαίσια του επαγγέλματός τους και του ευρύτερου επαγγελματικού περιβάλλοντος κινητικότητάς τους. Για τη διερεύνηση χρησιμοποίησε εξαρτημένες μεταβλητές τους παράγοντες 'επιτυχία', 'ευθύνη', 'αναγνώριση', 'ανέλιξη', 'ενδιαφέρουσα εργασία' και 'προσωπική ανάπτυξη'. Ακόμη εξέτασε τις σχέσεις των παραγόντων αυτών με το φύλο και την ηλικία των υποκειμένων. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του έδειξαν ότι: α) περισσότερο δυσαρεστημένοι είναι οι άνδρες άνω των 45 χρόνων και περισσότερο ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 30-45 χρονών, β) η ικανοποίηση από τον παράγοντα επιτυχία είναι πολύ μικρή μέχρι τα 30 (δυσαρεστημένοι κατά 50%) και ικανοποιητική μετά τα 45 όπου παρουσιάζονται και τα μεγαλύτερα περιθώρια βελτίωσης, γ) η ικανοποίηση από τον παράγοντα ευθύνη είναι ελάχιστη για τους εκπαιδευτικούς που είναι άνω

των 45, ενώ αρκετά ικανοποιημένοι δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί ως 30 ετών, δ) η ικανοποίηση από τον παράγοντα αναγνώριση είναι μικρή στις ηλικιακές ομάδες '45 και άνω' και 'ως 30', ε) η ικανοποίηση από τον παράγοντα ανέλιξη ήταν ιδιαίτερα χαμηλή για όλες τις ηλικιακές ομάδες και για τα δύο φύλα, ενώ πλήρη ικανοποίηση εξέφρασε μόνο το 35,7 των '45 και άνω', στ) περισσότερο επιτυχημένοι θεωρούν τους εαυτούς τους οι άνδρες σε σχέση με τις γυναίκες, ενώ οι άνδρες εμφανίζονται περισσότερο δυσαρεστημένοι με ποσοστό 42,1%. αντίθετα παρουσιάζουν πολύ υψηλότερα ποσοστά δυσαρέσκειας στον παράγοντα ευθύνη, ζ) πλήρως ικανοποιημένοι από την αναγνώριση που εισπράττουν δηλώνουν οι άνδρες ενώ πλήρως δυσαρεστημένες οι γυναίκες εκπαιδευτικοί και η) τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες θεωρούν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα την εργασία τους και ιδιαίτερα σημαντική τη συμβολή της στην προσωπική τους ανάπτυξη.

Στην έρευνα της Παπανασούμ (2003), που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αντικείμενο μελέτης ήταν ο αναφαινόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού, όπως διαγράφεται στη σύγχρονη μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα. Η έρευνα επιχειρεί να καταγράψει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους συνολικά και ειδικότερα σε συνάρτηση με μερικές όψεις του επαγγέλματος. Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι δηλώνουν υψηλό βαθμό ικανοποίησης σε μεγάλη συχνότητα άνδρες εκπαιδευτικοί, άνω των 45 ετών και εκπαιδευτικοί που έχουν πείρα πάνω από 18 έτη. Ειδικότερα, ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν από 19 έως 30 έτη υπηρεσίας ή είναι μεταξύ 45 και 54 ετών διαπιστώνεται ότι διανύουν μία φάση αυτοαποδοχής και στοχασμού που οδηγεί σε αισθήματα ικανοποίησης και ηρεμίας. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς εκφράζουν υψηλό βαθμό ικανοποίησης συνολικά, ιδιαίτερα οι της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ ελάχιστοι, συνολικά, δηλώνουν έλλειψη ικανοποίησης. Οι συνθήκες εργασίας ικανοποιούν κάποιους ελάχιστους της Πρωτοβάθμιας ενώ αποτελούν λόγο μείωσης της ικανοποίησης για το ένα τρίτο περίπου των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας.

Ο Μλεκάνης (2005) διερεύνησε τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι συνθήκες εργασίας διαφοροποιούνται ανάλογα με τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι συνθήκες εργασίας μπορεί, κατά περίπτωση, ή να τους ενισχύουν ή να τους παρεμποδίζουν κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους.

Ο Koustelios (2005) δημοσίευσε άρθρο για την ικανοποίηση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής στην Ελλάδα. Σε αυτή την έρευνα, διαπίστωσε ότι οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής ήταν ικανοποιημένοι από την ίδια την εργασία και την επίβλεψη, αλλά ήταν δυσαρεστημένοι με τις

δυνατότητες προαγωγής, το μισθό και τις συνθήκες εργασίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι σε ορισμένες όψεις της επαγγελματικής ικανοποίησης υπήρχε διαφοροποίηση ως προς το φύλο, την ηλικία και την εργασιακή εμπειρία.

Σε άρθρο του Αδαμόπουλου (2007), η έρευνά του επικεντρώνει το ενδιαφέρον της σε συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αυτή των πτυχιούχων νομικών και πολιτικών επιστημών. Τα αποτελέσματα έδειξαν μεταξύ άλλων ότι η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών είναι ικανοποιημένη από το επάγγελμά της και από το σχολικό εργασιακό περιβάλλον.

Παράλληλα σε μια ερευνητική προσπάθεια οι Ζουρνατζή, Τσιγγίλης, Κουστέλιος & Πιντζοπούλου (2006) εξέτασαν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης Ελλήνων καθηγητών φυσικής αγωγής που απασχολούνται με μόνιμη σχέση εργασίας στη δημόσια εκπαίδευση και διερευνήσαν τυχούσες διαφορές των διαστάσεων του συγκεκριμένου φαινομένου μεταξύ της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν πως οι Έλληνες καθηγητές φυσικής αγωγής φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Πιο αναλυτικά, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη 'φύση της ίδιας της εργασίας' και τον 'άμεσο προϊστάμενο' και λιγότερο ικανοποιημένοι από τις 'συνθήκες εργασίας'. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από τον "οργανισμό" στον οποίο δουλεύουν και τις 'οικονομικές αποδοχές' που παρέχει η δουλειά τους. Η συγκεκριμένη έρευνα έρχεται να υποστηρίξει τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που διεξήχθησαν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Koustelios, 2001) και δείχνουν πως σε γενικές γραμμές οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Koustelios & Kousteliou, 1998).

Ακόμη μια ερευνητική προσπάθεια έγινε την ίδια χρονική περίοδο από τους Αντωνίου, Κουρτέση, Κουστέλιο & Παπαϊωάννου (2007) με σκοπό να εξερευνήσει την επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής σε σχέση με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης. Η έρευνα διεξήχθη σε έναν νομό της Κεντρικής Μακεδονίας. Πήραν μέρος 410 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 134 ήταν καθηγητές φυσικής αγωγής, 162 δάσκαλοι και 114 καθηγητές άλλων ειδικοτήτων. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα μεταξύ άλλων έδειξαν να είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τη φύση εργασίας και τους προϊσταμένους και ικανοποιημένοι κάτω από τις συνθήκες από τις οποίες εργάζονται. Τέλος ενώ η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις προοπτικές

προαγωγής ήταν μάλλον χαμηλή, οι καθηγητές της Φ.Α. φάνηκαν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους άλλους συναδέλφους τους.

Επίσης, σημαντική είναι πανελλήνια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τη Saiti (2007), με ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν σε 1200 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με σκοπό να προσδιοριστούν παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η παραγοντική ανάλυση ανέδειξε επτά σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ο πρώτος παράγοντας συσχετίζεται με το ρόλο του διευθυντή και το σχολικό κλίμα. Ο δεύτερος συμπεριέλαβε εκτιμήσεις δασκάλων σχετικά με τις δυνατότητες προώθησης και τα οφέλη από την εργασία τους. Ο τρίτος παράγοντας συσχετίζεται με την αναγνώριση των προσπαθειών των δασκάλων και τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης. Ο τέταρτος σχετίζεται με την αμοιβή των δασκάλων. Ο πέμπτος με τη γενική οργάνωση του σχολείου. Ο έκτος παράγοντας συσχετίζεται με τα συναισθήματα των δασκάλων για τη δουλειά τους και τέλος ο έβδομος παράγοντας συσχετίζεται με τη συνεργασία μεταξύ των δασκάλων.

Συνακόλουθα με όλα αυτά αναφέρουμε την ερευνητική εργασία που διεξήχθη από την Αραμπατζή (2009) σε εκπαιδευτικούς των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας που διαπιστώθηκε ότι από τους βασικότερους παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση είναι τα ηγετικά χαρακτηριστικά του διευθυντή του σχολείου, ο βαθμός ανάληψης των πρωτοβουλιών που δίνει στους εκπαιδευτικούς και η προσοχή που δίνει για την ύπαρξη των υλικοτεχνικών υποδομών. Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί των ΣΔΕ ήταν ικανοποιημένοι σε σημαντικό βαθμό από την εργασία τους και διατύπωσαν θετικές εκτιμήσεις για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, την επικοινωνία με τους συναδέλφους τους και τις σχέσεις με τους διευθυντές τους.

2.3.2. Συνέπειες από την απουσία επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών - Επαγγελματική εξουθένωση

Ο εκπαιδευτικός ως μέρος της διαδικασίας κοινωνικοποίησης των μικρών μαθητών επιφορτίζεται και με άλλους αχχογόνους παράγοντες. Οι προσδοκίες των γονέων, ο αντισταθμιστικός και εξισορροπητικός σκοπός της Παιδείας, η ανεπαρκής επιμόρφωση, η διεύρυνση των γνωστικών αντικειμένων, οι μεταβολές της διδακτικής μεθοδολογίας, προσθέτουν πηγές άγχους που πιθανόν θα προκαλέσουν επαγγελματική εξουθένωση (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2007).

Παράγοντες που συντελούν στη δημιουργία επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών είναι:

- Προσωπικοί παράγοντες: Ο ρόλος των ατομικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού στη δημιουργία επαγγελματικής εξουθένωσης (το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, η τάξη που διδάσκουν, το είδος των ακαδημαϊκών σπουδών κ.λπ.).
- Διαπροσωπικοί παράγοντες: Ο ρόλος που διαδραματίζουν οι άλλοι άνθρωποι στη δημιουργία της.
- Οργανωτικοί παράγοντες: Ο ρόλος που παίζει το περιβάλλον του σχολείου και οι οργανωτικές απαιτήσεις της εκπαίδευσης (η ανάγκη ολοκλήρωσης του αναλυτικού προγράμματος σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια, η σύγκρουση ρόλων στο σχολικό πλαίσιο, η έλλειψη υποστηρικτικής συμβουλευτικής κ.λπ. (Παπά, 2006).

Επιπροσθέτως, το περιβάλλον παράγει στρεσογόνους παράγοντες που ευθύνονται για την έναρξη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι περιβαλλοντικοί αυτοί παράγοντες είναι οι κοινωνικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους διευθυντές και οι εργασιακές συνθήκες (Παπά, 2006).

Σε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στις Η.Π.Α. ο Farber (1991), τόνισε ότι το 5% έως 20% των εκπαιδευτικών αυτής της χώρας υποφέρει από επαγγελματική εξουθένωση ενώ σε αντίστοιχες έρευνες στην Ευρώπη, και πιο συγκεκριμένα στην Ολλανδία, βρέθηκε ότι το 60% των εκπαιδευτικών που παραιτήθηκαν από τη δουλειά τους, υποφέρουν κυρίως από επαγγελματική εξουθένωση (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Ο εκπαιδευτικός που βιώνει επαγγελματική εξουθένωση αισθάνεται ατονία, έλλειψη ενθουσιασμού, διακατέχεται από ένα συναίσθημα ανικανοποίητου, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί, δεν έχει αυτοπεποίθηση και χάνει το χιούμορ του (Παπά, 2006). Η εργασιακή εξουθένωση επηρεάζει σημαντικά την αντοχή του εκπαιδευτικού σε προβλήματα πειθαρχίας των παιδιών μέσα στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους χειρίζονται λανθασμένα τα προβλήματα που προκύπτουν με συνέπεια τη συνέχιση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών (Kokkinos, Panayiotou & Davazoglou, 2005).

Στην εκπαίδευση σε πολλές μελέτες ως πηγές άγχους έχουν προσδιοριστεί η υπερφόρτωση ρόλου, οι εργασιακές συνθήκες, η επαγγελματική ανάπτυξη, οι φτωχές επαγγελματικές σχέσεις με συναδέλφους, οι χαμηλές αποδοχές, η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων, οι σχέσεις με τους γονείς, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών, οι πιέσεις που ασκούνται από τις εκπαιδευτικές ηγεσίες, η έλλειψη επικοινωνίας, η κοινωνική αμφισβήτηση και δυσπιστία (Kyriacou, 1987, Κάντας, 1996, Δημητρόπουλος, 1998, Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001, Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007).

Αντίθετα, έχει υποστηριχθεί ότι η συναδελφική υποστήριξη επιβραδύνει την ανάπτυξη άγχους των εκπαιδευτικών και του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης σε σύγκριση με άλλες πηγές κοινωνικής υποστήριξης (π.χ. οικογένεια, φίλοι) (Greenglass et al., 1997) ενισχύοντας τις ενδείξεις που υπάρχουν για τη θετική επίδραση των καλών συναδελφικών σχέσεων και του ευχάριστου σχολικού κλίματος στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών (Kyriacou, 2001).

Στη βάση της σχολικής πραγματικότητας και της εξέλιξης των εκπαιδευτικών είναι σαφής η έμφαση που τίθεται στις συνεργατικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών μέσα από τις οποίες απαλείφονται ή περιορίζονται φαινόμενα απομονωτισμού μεταξύ των συναδέλφων. Η εμπιστοσύνη ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου των διδασκόντων ενισχύει την οικειότητα, την αλληλεγγύη, την υποστήριξη, την αμοιβαιότητα, την αποδοχή, τη συνεργασία και τη συνοχή ενώ η έλλειψη εμπιστοσύνης οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην απομόνωση, την υπονόμευση, την αποξένωση, την ανασφάλεια και την καχυποψία (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος 2007).

Ακόμη αποτελέσματα ερευνών επιβεβαιώνουν ότι οι προϊστάμενοι ή οι διευθυντές αποτελούν ένα βασικό παράγοντα αύξησης άγχους των εκπαιδευτικών (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007). Η έλλειψη δίκαιης μεταχείρισης και η έλλειψη στήριξης από τους διευθυντές επηρεάζουν τα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και μειώνεται σημαντικά η προσωπική αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών (Embich, 2001).

Αποτελέσματα ερευνών στην Ελλάδα, δείχνουν τους Έλληνες εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν σαφώς χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, σε σχέση με αυτά που βιώνουν συνάδελφοί τους σε χώρες του εξωτερικού (Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 2000, Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001, Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007). Ιδιαίτερα σημαντική φαίνεται να είναι η ικανοποίηση που αντλούν από την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου (Μιχόπουλος, 1996, Δημητρόπουλος, 1998, Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Στην Ελλάδα η έρευνα του Κάντα (1996) σχετικά με τον βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης διαφόρων ομάδων επαγγελματιών, ανάμεσά τους και εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έδειξε ότι υψηλή βαθμολογία δήλωσε το 17% των δασκάλων και το 25% των καθηγητών στη συναισθηματική εξάντληση, το 3% των δασκάλων και το 5% των καθηγητών στην αποπροσωποποίηση, ενώ το 7% των δασκάλων και το 15% των καθηγητών ανέφεραν χαμηλή προσωπική επίτευξη.

Παράλληλα διεξήχθη έρευνα από τους Κολιάδη κ.ά. (2000) σε 320 εκπαιδευτικούς στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση σχετικά με τις τρεις διαστάσεις (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και προσωπική επίτευξη) του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλή θετική συνάφεια ανάμεσα στη συναισθηματική εξάντληση και τα συναισθήματα αποπροσωποποίησης. Ωστόσο, δε φαίνονται να είναι ισχυρές οι σχέσεις της προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών με τη συναισθηματική εξάντληση και με τα αισθήματα αποπροσωποποίησης.

Οι Κουστέλιος & Κουστέλιου (2001), σε άρθρο τους για τη σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης, συνδέουν αυτές τις δύο έννοιες και υποστηρίζουν ότι μπορούν να εξεταστούν ως αίτιο (επαγγελματική ικανοποίηση) και αποτέλεσμα (επαγγελματική εξουθένωση). Στην έρευνά τους για το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης το δείγμα αποτελούσαν 100 εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε σχολεία της Θεσσαλονίκης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι χαμηλότερος από τον αντίστοιχο που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στις ΗΠΑ (Maslach & Jackson, 1986). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο μόνος σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για την αποπροσωποποίηση και τη συναισθηματική εξάντληση ήταν η ίδια η δουλειά. Το ποσοστό της πρόβλεψης ήταν χαμηλό, 12% για την αποπροσωποποίηση και 11% για τη συναισθηματική εξάντληση. Αντίθετα, προβλεπτικοί παράγοντες για την έλλειψη προσωπικών επιτευγμάτων ήταν η ίδια η δουλειά, οι προαγωγές και ο οργανισμός ως ολότητα.

Σε αντίστοιχη έρευνα του Κόκκινου (2005) σε 447 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο, δε βρέθηκαν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης στο δείγμα, ιδιαίτερα όσον αφορά στις διαστάσεις της αποπροσωποποίησης και της προσωπικής επίτευξης. Δήλωσαν όμως υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης.

Σε έρευνα που διεξήχθη από τους Παπαστυλιανού και Πολυχρονόπουλο (2007) στόχος ήταν η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τα δημογραφικά τους στοιχεία και προσωπικούς, ψυχολογικούς

παράγοντες όπως η κατάθλιψη, η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων που συχνά χαρακτηρίζουν το έργο του εκπαιδευτικού. Το δείγμα αποτέλεσαν 562 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε 79 δημόσια σχολεία γενικής αγωγής στους νομούς Αττικής, Αρκαδίας και Κορινθίας. Η έρευνα έδειξε ότι στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί βιώνουν χαμηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης, κατάθλιψης, σύγκρουσης και ασάφειας ρόλων, ενώ από τους δημογραφικούς παράγοντες οι διαστάσεις του φύλου, της εμπειρίας και της ηλικίας φαίνεται ότι παίζουν το σημαντικότερο ρόλο. Επίσης, σε επίπεδο σχολικής μονάδας οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή κυμαίνονται σε θετικά επίπεδα. Αντίθετα, ο παράγοντας εργασιακών συνθηκών και ειδικότερα η ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών (π.χ. ασέβεια, ειρωνεία, επιθετικότητα) φαίνεται να είναι σταθερά συνδεδεμένη με αρνητικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας ταυτόχρονα το επίπεδο των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους μαθητές. Τέλος οι παράγοντες απουσίας επαγγελματικών κινήτρων και της έλλειψης αναγνώρισης από εκπαιδευτικούς φορείς αν και συγγέντρωσαν χαμηλότερη συχνότητα αναφορικά εκφράζουν και αυτοί μια μορφή επαγγελματικής δυσαρέσκειας που προκύπτει από τη λειτουργία του επαγγέλματός τους.

Η κατανόηση των προβλημάτων μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης. Και αυτό είναι πολύ σημαντικό, ιδιαίτερα όταν υπάρχει αυξανόμενος αριθμός ενδείξεων που δείχνουν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους, τότε βελτιώνονται και τα επιτεύγματα των μαθητών τους (Spear et al., 2000).

ΚΕΦ. 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

3.1. Δείγμα

Ως πληθυσμός αναφοράς της έρευνας ορίστηκε οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Δ' Διεύθυνσης Αθήνας. Η Δ' Διεύθυνση Αθήνας περιλαμβάνει τους Δήμους: Π. Φαλήρου, Ν. Σμύρνης, Καλλιθέας, Μοσχάτου, Αγ. Δημητρίου, Αλίμου, Αργυρούπολης, Ελληνικού και Γλυφάδας.

πό το συνολικό αριθμών των 114 Δημοτικών Σχολείων Γενικής Αγωγής συγκεντρώθηκαν ερωτηματολόγια από 21 σχολεία. Η μέθοδος δειγματοληψίας αφορά στη ποσοστιαία δειγματοληψία γιατί ο αριθμός των σχολείων από κάθε Δήμο που συμμετείχε στην έρευνα ήταν ανάλογος του δυναμικού των σχολείων του κάθε Δήμου. Δηλαδή, στην έρευνα συμμετείχαν υποκείμενα από ένα ποσοστό 18,4 των σχολείων της Δ' Διεύθυνσης Αθήνας.

Παρόλα αυτά υπήρχαν σχολεία που συμμετείχαν με πολύ μικρό αριθμό ερωτηματολογίων στην έρευνα και έτσι κρίθηκε σκόπιμο να συγκεντρωθούν ερωτηματολόγια και από άλλο σχολείο του Δήμου προκειμένου να είναι ικανοποιητικός ο αριθμός των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό. Τελικά από τα 13 σχολεία του Π. Φαλήρου στην έρευνα συμμετείχαν 2, από τα 16 της Ν. Σμύρνης συμμετείχαν 4, από τα 21 της Καλλιθέας συμμετείχαν 4, από τα 6 του Μοσχάτου συμμετείχε 1, από τα 20 του Αγ. Δημητρίου συμμετείχαν 2 (όμως ο αριθμός των συγκεντρωθέντων ερωτηματολογίων ήταν μεγάλος και κρίθηκε ότι το δείγμα θα είναι αντιπροσωπευτικό και επομένως δε συμμετείχε άλλο σχολείο στην έρευνα), από τα 9 του Αλίμου συμμετείχαν 2, από τα 9 της Αργυρούπολης συμμετείχαν επίσης 2, από τα 4 του Ελληνικού συμμετείχαν 2 (επειδή η συλλογή των ερωτηματολογίων από το πρώτο σχολείο ήταν πολύ μικρή) και από τα 16 σχολεία της Γλυφάδας συμμετείχαν 2 (με ικανοποιητικό αριθμό συγκέντρωσης συμπληρωμένων ερωτηματολογίων), (βλέπε στον παρακάτω πίνακα).

	Περιοχές	Αριθμός σχολείων	Δείγμα
1	Παλαιό Φάληρο	13	2
2	Νέα Σμύρνη	16	4
3	Καλλιθέα	21	4
4	Μοσχάτο	6	1
5	Άγιος Δημήτριος	20	2
6	Άλιμος	9	2
7	Αργυρούπολη	9	2
8	Ελληνικό	4	2
9	Γλυφάδα	16	2
	Σύνολο	114	21

Πίν
ακα
ς
3.1.
1

Σ

το δείγμα συμπεριλήφθησαν δάσκαλοι/ες και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που υπηρετούν στην πρωινή ζώνη και στο ολοήμερο σχολείο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με σχέση εργασίας διορισμένων μόνιμα, αναπληρωτών και ωρομισθίων. Το δείγμα επιλέγει τυχαία για να είναι αντιπροσωπευτικό. Δόθηκαν ιδιοχείρως από την ερευνήτρια περίπου 300 ερωτηματολόγια, τα οποία συμπληρώθηκαν παρούσας της ερευνήτριας αφού ήταν πολύωρη η παραμονή της στα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα, γιατί έτσι παρέχεται η δυνατότητα διευκρινήσεων στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να είναι εγκυρότερες οι απαντήσεις τους (Παρασκευόπουλος, 1993). Το δείγμα αποτελούν 208 ερωτηματολόγια. Τα υπόλοιπα είτε απορρίφθηκαν (6 ερωτηματολόγια απορρίφθηκαν, δηλαδή 2,7%, γιατί μετά τον έλεγχο των ερωτηματολογίων διαπιστώθηκε ότι συμπληρώθηκαν ελλιπώς), είτε δεν επεστράφησαν.

Η έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2009-2010. Στα υποκείμενα δηλώθηκε η ελεύθερη και αβίαστη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή στην έρευνα. Επίσης τονίστηκε ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, ότι οι πληροφορίες που εμπεριέχονται είναι απόλυτα εμπιστευτικές, ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και τέλος ότι είναι δυνατόν να ενημερωθούν για τα πορίσματα της έρευνας. Το γεγονός αυτό εκτός του ό,τι συμβάλλει σε μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής και ειλικρίνειας επιτείνει την αξιοπιστία των απαντήσεων.

3.2. Ερευνητικό εργαλείο

Για την αξιολόγηση του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών κατασκευάστηκε δομημένο ερωτηματολόγιο που αποτυπώνει τις απόψεις τους για τις συνθήκες εργασίας τους (παρατίθεται αυτούσιο στο παράρτημα της παρούσας). Η χρήση ερωτηματολογίου, ως ερευνητικό μέσο, παρέχει τη δυνατότητα προσέγγισης ικανού αριθμού περιπτώσεων, συμβάλλει στη γρήγορη συλλογή δεδομένων και διευκολύνει την οργάνωση και ανάλυσή τους.

Έμφαση δόθηκε και στην εμφάνιση του ερωτηματολογίου προκειμένου να φαίνεται εύκολο και ελκυστικό (Παρασκευόπουλος, 1993). Το περιχόμενό του διευθετήθηκε με τέτοιον τρόπο, ώστε να μεγιστοποιείται η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Αφού εντοπίστηκαν οι θεματικοί άξονες ενδιαφέροντος, προσδιορίστηκαν οι συγκεκριμένες πληροφορίες που απαιτούνται για να καλυφθεί το θέμα και συμπεριελήφθησαν ερωτήσεις που πιθανόν να προσελκύουν το γενικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών. Ερωτήσεις που αφορούν στάσεις των εκπαιδευτικών έχουν διασπαρεί σε όλο το σώμα του ερωτηματολογίου, προκειμένου να δοθεί το περιθώριο στους απαντώντες να εκθέσουν τις απόψεις τους και όχι απλώς να περιγράψουν τη συμπεριφορά τους (Cohen & Manion, 1994).

Η σύνταξη του ερωτηματολογίου έγινε σύμφωνα με όσα έχουν αναπτυχθεί στο θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας εργασίας. Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο « Η Επαγγελματική μου Ικανοποίηση ως Εκπαιδευτικός» των Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρα (2003), ερωτήσεις από το «Ερωτηματολόγιο Εργασιακής Ικανοποίησης» των Παπάνη-Ρόντου (2005), ερωτήσεις προκειμένου να αποτυπωθεί η πληρότητα και η καταλληλότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων, της υλικοτεχνικής υποδομής, του αύλειου χώρου και ερωτήσεις που αφορούν στην επένδυση των χρημάτων της Σχολικής Επιτροπής και την ανταπόκριση του Δήμου στις αιτήσεις επισκευής και συντήρησης του σχολείου.

Από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σημαντικές θεωρούνται οι ομάδες ερωτήσεων B07 και B08, με την υπόθεση ότι οι πιο σημαντικοί παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελούν ο χώρος και η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, η διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, οι σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή, το σχολικό κλίμα, οι σχέσεις με τους μαθητές τους, οι σχέσεις με τους γονείς και την κοινωνία και τέλος η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου που αφορά στα ατομικά και τα οικογενειακά στοιχεία οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν: ποιος είναι ο τόπος διαμονής τους (προαιρετικά), ποια η ηλικία τους, το φύλο, η οικογενειακή τους κατάσταση, ποια τα υψηλότερα αποκτηθέντα προσόντα σε σχέση με το βασικό τους πτυχίο. Σύμφωνα με το Δημητρώπουλο (1998), η επαγγελματική ικανοποίηση έχει σχέση εκτός από το σύνολο των ικανοποιήσεων και με τις ατομικές απαιτήσεις και προσδοκίες, που με τη σειρά τους είναι θέμα αξιών, σκοπών και επιδιώξεων και ατομικών χαρακτηριστικών όπως το φύλο, η ηλικία, η νοημοσύνη, η προσωπικότητα κ.λπ..

Στο δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν στοιχεία της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας με κλειστού τύπου ερωτήσεις και δύο ανοιχτού τύπου. Απάντησαν σε κλειστού τύπου ερωτήσεις που αφορούν στη σχέση εργασίας τους, δηλαδή αν είναι διορισμένοι μόνιμα ή είναι αναπληρωτές ή είναι ωρομίσθιοι, ποια η περιοχή του σχολείου που υπηρετούν, τα συνολικά έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση και τα έτη προϋπηρεσίας συνολικά στην εκπαίδευση. Η δόμηση του ερωτηματολογίου με τη μορφή κλειστών ερωτήσεων συμβάλλει στην ευκολότερη κατανόησή του, στην εκμείωση αυθόρμητων και ελικρινών απαντήσεων, στην ενθάρρυνση της συμμετοχής, στην πρόκληση του ενδιαφέροντος των ερωτωμένων και στην εξασφάλιση καλύτερου βαθμού κωδικοποίησης των δεδομένων της έρευνας. Προϋποθέσεις δηλαδή που επιτυγχάνουν μεγαλύτερο βαθμό εγκυρότητας της έρευνας (Cohen & Manion, 1994).

Στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις δίνεται η δυνατότητα στον ερωτώμενο να εκθέσει τις απόψεις όπως αυτός νομίζει, χρησιμοποιώντας δικές του λέξεις και να εκφέρει ελεύθερα τη γνώμη του η οποία μπορεί να είναι εντελώς διαφορετική από αυτή που περιμένει ο ερευνητής. Η πρώτη από τις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις αφορά στην ακριβή περιγραφή της θέσης εργασίας τους όπου σημειώνουν τα καθήκοντα, τις υποχρεώσεις τους και τις αρμοδιότητες που είναι επιφορτισμένοι. Η δεύτερη τους προτρέπει να σημειώσουν ενδεχόμενα προνόμια που απολαμβάνουν στη συγκεκριμένη θέση.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε δηλώσεις που αποτυπώνουν

τις αντιλήψεις τους σχετικά με το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης ως προς τις συνθήκες εργασίας τους (βλέπε στο παράρτημα ομάδα ερωτήσεων B07). Τους ζητήθηκε να εκτιμήσουν σημαντικές πτυχές των συνθηκών εργασίας τους που συνδέονται με την επαγγελματική τους

ικανοποίηση επιλέγοντας μία δυνατότητα από την κλίμακα πέντε σημείων του Likert. Οι δηλώσεις απαιτούν από τους συμμετέχοντες να βαθμολογήσουν πόσο ικανοποιημένοι είναι με βαθμούς που αντιπροσωπεύουν: 1 = καθόλου ικανοποιημένοι, 2 = ελάχιστα ικανοποιημένοι, 3 = αρκετά ικανοποιημένοι, 4 = πολύ ικανοποιημένοι, 5 = πάρα πολύ ικανοποιημένοι.

Το ερωτηματολόγιο έχει αναπτυχθεί σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, που εμπεριέχονται ερωτήσεις που αφορούν:

α) Στην κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Δηλαδή την κατάσταση του κτιρίου που στεγάζεται το σχολείο, την αίθουσα της τάξης των εκπαιδευτικών, τους χώρους διεξαγωγής των μαθημάτων ειδικοτήτων, τα εργαστήρια, τα μέσα διδασκαλίας, το χώρο του γραφείου των δασκάλων, της βιβλιοθήκης, της αίθουσας εκδηλώσεων, το πράσινο και τις αθλητικές εγκαταστάσεις στον αύλειο χώρο και τις συνθήκες ασφάλειας των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στον αύλειο χώρο.

β) Στη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκτιμήσουν γενικά τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, τα προσόντα και τις ικανότητες του Διευθυντή και των προϊσταμένων τους, τη σωστή επένδυση των χρημάτων της Σχολικής Επιτροπής, την ανταπόκριση του Δήμου χρονικά στις αιτήσεις επισκευής και συντήρησης του σχολείου και τέλος την ομαλή λειτουργία του σχολείου και την έμφαση στους κανόνες λειτουργίας του.

γ) Στις σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αποτυπώσουν τις απόψεις τους για τη σχέση τους με το Διευθυντή και με τους προϊσταμένους γενικά, για την αναγνώριση της δουλειάς τους από όλους τους προϊσταμένους, για την κατανομή των ευθυνών και τη δυνατότητα συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο και την αναλυτική περιγραφή των καθηκόντων και των υποχρεώσεων τους.

δ) Στο σχολικό κλίμα. Με αυτό το σύνολο ερωτήσεων αποτυπώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, η επικοινωνία και η ομαδικότητα μέσα στην ομάδα, η κοινή προσπάθεια για επίτευξη στόχων, η συνεργασία με τους συναδέλφους, η ενθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών και η υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων.

ε) Στις σχέσεις με τους μαθητές τους. Δηλώνονται οι σχέσεις με τους μαθητές τους και τη σχολική τους επίδοση, η κοινωνική συμπεριφορά και η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού και τέλος η αναγνώριση της δουλειάς τους από τους μαθητές τους.

στ) Στις σχέσεις με τους γονείς και την κοινωνία. Οι ερωτήσεις που διαμορφώνουν τον συγκεκριμένο άξονα αφορούν στη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους και την αναγνώριση της δουλειάς τους από αυτούς, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και τη διασύνδεση και συνεργασία του σχολείου με κοινωνικούς φορείς.

ζ) Στην επαγγελματική ανάπτυξη. Οι ερωτήσεις αποτυπώνουν τις δυνατότητες βελτίωσης των επαγγελματικών δεξιοτήτων, την έλλειψη αξιολόγησης στην εκπαίδευση, τις ευκαιρίες για συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια, επιμέρους άξονες από τους προαναφερθέντες, καλύπτονται από την επόμενη ερώτηση με σκοπό μέσα από τις διαβαθμίσεις της κλίμακας οι εκπαιδευτικοί να αξιολογήσουν δηλώσεις που εκφράζουν απόψεις για το πλαίσιο της εργασίας τους (βλέπε στο παράρτημα ομάδα ερωτήσεων B08).

Σε αυτή την ομάδα ερωτήσεων, επίσης οι συμμετέχοντες τοποθετούνται σε κάθε πρόταση ξεχωριστά, επιλέγοντας μία δυνατότητα από την πεντάβαθμη κλίμακα Likert και η άποψή τους αντιπροσωπεύεται από: 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ αρκετά, 3 = Συμφωνώ μέτρια, 4 = Συμφωνώ αρκετά, 5 = Συμφωνώ απόλυτα.

Πιο συγκεκριμένα οι επιμέρους θεματικοί άξονες ενδιαφέροντος που αναπτύσσονται αφορούν:

α) Στις σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή. Οι ερωτήσεις αναφέρονται στο αν ανώτεροί τους κατανοούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους, για τις απλές και αδιάφορες ή σύνθετες και δύσκολες εργασίες που τους ανατίθενται να εκτελέσουν, για τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών στη δουλειά τους και τις ίσες ευκαιρίες που έχουν με τους άνδρες/γυναίκες συναδέλφους τους.

β) Στο σχολικό κλίμα. Οι ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνονται αποτυπώνουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να επιβληθούν στους υφισταμένους τους, της εκτίμησης που χαίρουν από τους συναδέλφους τους, αν η συμπεριφορά πολλών συναδέλφων είναι υποτιμητική και απαξιωτική και τέλος αν νιώθουν απομονωμένος/-η από τους συναδέλφους τους.

γ) Στην επαγγελματική ανάπτυξη. Συμπληρώνεται μόνο από την ερώτηση που δηλώνει ότι οι δυνατότητες προαγωγής τους είναι περιορισμένες, ενώ έχουν τα τυπικά προσόντα για να προαχθούν.

Στην τελευταία ομάδα ερωτήσεων οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν ποια από τις παρακάτω φράσεις τους εξέφραζε περισσότερο: «θα ήθελα να μείνω στο σχολείο στην ίδια θέση εργασίας/απασχόλησης», «θα ήθελα να μείνω στην εργασία, αλλά να αλλάξω θέση εργασίας/απασχόλησης», «θα ήθελα να μετατεθώ σε άλλη πόλη, θα ήθελα να μπορούσα να φύγω από τη δουλειά μου», «δεν ξέρω / δεν απαντώ» (βλέπε στο παράρτημα ομάδα ερωτήσεων B09). Δηλαδή τους δόθηκε η δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα σε πέντε προτάσεις προκειμένου να δοθεί πιο ολοκληρωμένη εικόνα των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών.

3.3. Μεθοδολογία

Οι ερευνητές των κοινωνικών επιστημών και των επιστημών της ανθρώπινης συμπεριφοράς διαπίστωσαν ότι για τη μελέτη της δομής, της οργάνωσης και της λειτουργίας της κοινωνίας χρησιμοποιείται μεγάλος αριθμός αλληλεξαρτώμενων μεταβλητών. Η ανάγκη να χρησιμοποιηθεί μια νέα τεχνική ανάλυση, ευρύτερα γνωστή ως παραγοντική ανάλυση, προέκυψε από το γεγονός ότι οι ερευνητές δε γνωρίζουν ούτε ποιες είναι οι σπουδαιότερες μεταβλητές ούτε είναι σε θέση να αντιληφθούν τις συσχετίσεις μεταξύ τους. Ακόμη οι μεταβλητές που μπορεί να παρατηρήσουν, τις περισσότερες φορές συνδέονται ασθενώς με εκείνες τις μεταβλητές που μετρούν τις έννοιες για τις οποίες πραγματικά ενδιαφέρονται. Δηλαδή οι ερευνητές κινούνται σε μια σφαίρα πολύπλοκων και αλληλεξαρτώμενων μεταβλητών και ακαθόριστων εννοιών που περιορίζουν την άμεση μέτρηση.

Η παραγοντική ανάλυση υποκαθιστά το πλήθος των εξαρτώμενων μεταβλητών με ομάδα παραγόντων - υποθετικές ενότητες - που συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο με τις στατιστικά σημαντικές μεταβλητές που περιέχονται σε αυτούς. Οι ερευνητές είναι σε θέση να γνωρίζουν την οργανική συνοχή των μεταβλητών που χρησιμοποιούν, δηλαδή να βρουν τις περισσότερες ή και λιγότερες αντιπροσωπευτικές για τη μεγαλύτερη ή τη μικρότερη σημαντικότητα. Σύμφωνα με τον Cattell (1977:16), «η παραγοντική ανάλυση, λειτουργούσα ως είδος ραντάρ, ειδοποιεί τον ερευνητή να αποφύγει τόσο το ασήμαντο όσο και το μη πραγματικό, γιατί δίνει, έστω και χονδρικά στην αρχή, τη μορφή των πραγματικών δομών που κρύβονται σε ποικιλώνυμο και αλληλεπιδρόν πλήθος μεταβλητών».

Δηλαδή, η παραγοντική ανάλυση είναι στατιστική τεχνική που δείχνει τον τρόπο ομαδοποίησης διάφορων ανεξάρτητων ποσοτικών μεταβλητών, ατόμων ή ομάδων. Οι παράγοντες

είναι λειτουργικά ανεξάρτητοι μεταξύ τους και δείχνουν την οργανική συνοχή των μεταβλητών που έχουν χρησιμοποιηθεί. Επίσης, μπορεί να έχει εφαρμογή σε πλήθος ερευνητικών αναζητήσεων, όπου το πλήθος των μεταβλητών καθιστά δυσχερή οποιαδήποτε άλλη στατιστική ανάλυση και ιδιαίτερα, όπου επιζητούνται συμπεράσματα άμεσης πρακτικής σημασίας με βάση τον τρόπο δόμησης των διερευνώμενων μεταβλητών.

Η τεχνική της παραγοντικής ανάλυσης βασίζεται στην αλληλοσυσχέτιση των μεταβλητών. Αφού σκοπός της παραγοντικής ανάλυσης είναι η απόκτηση παραγόντων που θα βοηθήσουν στην εξήγηση της συσχέτισης των μεταβλητών, σημαντική προϋπόθεση είναι οι μεταβλητές να συσχετίζονται προκειμένου το υπόδειγμα της παραγοντικής ανάλυσης να θεωρείται κατάλληλο. Καθένας από τους παράγοντες έχει τη δική του ταυτότητα και περιλαμβάνει ομάδα μεταβλητών με κοινά χαρακτηριστικά (μεταβλητές που συσχετίζονται). Οι παράγοντες είναι διανύσματα, είναι ορθογωνικοί (ασυσχέτιστοι μεταξύ τους) και αντιπροσωπεύουν εξαρτημένες μεταβλητές (ψευδομεταβλητές) συναρτώμενες από τις στατιστικά σημαντικές μεταβλητές που περιέχονται στους παράγοντες. Οι συντελεστές συσχέτισης των μεταβλητών με τους αντίστοιχους παράγοντες καλούνται παραγοντικά φορτία και οι τιμές τους μπορεί να είναι στατιστικά σημαντικές ή μη για ορισμένο επίπεδο σημαντικότητας. Για να θεωρούνται αξιόπιστα τα αποτελέσματα πρέπει οι συντελεστές συσχέτισης να είναι αξιόπιστοι. Κριτήρια για τη σημαντικότητα των παραγοντικών φορτίων υπάρχουν διάφορα ενώ ένα παραγοντικό φορτίο χαρακτηρίζεται ως «αξιόλογο» με τιμή μεγαλύτερη του 0,25-0,30 και ένα δείγμα τουλάχιστον 200 παρατηρήσεων θεωρείται ικανοποιητικό για τον περιορισμό των σφαλμάτων στους συντελεστές συσχέτισης και τη σταθερότητα των αποτελεσμάτων της παραγοντικής ανάλυσης (Σιάρδος, 2004).

Στην παρούσα ερευνητική εργασία παρουσιάστηκαν τα χαρακτηριστικά του δείγματος και το ερευνητικό εργαλείο.

Για την επεξεργασία και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιείται το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), v.15. Αξιοποιείται το μοντέλο της Παραγοντικής Ανάλυσης και για την εξαγωγή των παραγόντων η μέθοδος της ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες. Το πρότυπο της ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες μολονότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτοτελώς στην έρευνα αποτελεί, όχι σπάνια, το πρώτο στάδιο για την εξαγωγή του αριθμού των σημαντικών κύριων συνιστωσών και των ισάριθμων με αυτές παραγόντων. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την ανάλυση σε κύριες συνιστώσες, περιορίζεται στην αναζήτηση της συμμετοχής, απλής και αθροιστικής, των

συνιστωσών που εξηγούν το μεγαλύτερο ποσοστό της ολικής και κοινής διακύμανσης. Η μήτρα των παραγόντων δηλώνει τη σχέση μεταξύ των παραγόντων και των εξατομικευμένων μεταβλητών.

Συχνά, οι μεταβλητές και οι παράγοντες δε φαίνεται να συσχετίζονται κατά τρόπο ερμηνεύσιμο, ιδιαίτερα όταν οι περισσότεροι παράγοντες συσχετίζονται με πολλές μεταβλητές. Όμως, εφόσον ένας από τους σκοπούς της παραγοντικής ανάλυσης είναι η αναγνώριση παραγόντων που έχουν ουσιαστική σημασία (με την έννοια ότι περιγράφουν συνοπτικά τις περικλειόμενες σ' αυτούς μεταβλητές) επιχειρείται με την περιστροφή των παραγόντων - δηλαδή των ορθογωνίων αξόνων - ο μετασχηματισμός της αρχικής μήτρας των παραγόντων (συνήα σύνθετης) σε άλλη μήτρα απλής δομής, εύκολα ερμηνεύσιμης.

Με την περιστροφή των παραγόντων επιτυγχάνεται η μείωση των τιμών των φορτίων σε ορισμένους παράγοντες και η αύξηση των τιμών τους σε άλλους, αλλά και ο περιορισμός του αριθμού θετικών και αρνητικών φορτίων ταυτόχρονα στον ίδιο παράγοντα, δηλαδή επιτυγχάνεται η μεγιστοποίηση των φορτίων. Έτσι, διευκολύνεται η ερμηνεία από εννοιολογικής πλευράς της δομής των παραγόντων και η ομαδοποίηση των μεταβλητών γίνεται σαφής και επιτρέπεται η αναγνώριση και η ταυτοποίηση των παραγόντων.

Τέλος, η αναγνώριση και ο προσδιορισμός της ταυτότητας κάθε παράγοντα καθορίζεται υποκειμενικά από τον ερευνητή και έχει μόνο εννοιολογική σημασία, βασίζεται δε στις μεταβλητές που αλληλοσυσχετίζονται, δηλαδή στις μεταβλητές με πολύ υψηλά παραγοντικά φορτία στον ίδιο παράγοντα (Σιάρδος, 2004).

ΚΕΦ. 4. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

4.1. Ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά

Από τους 208 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα (N=208), άνδρες ήταν το 26,9% και γυναίκες το 73,1%. Στην πλειονότητά τους κατοικούν στον ίδιο Δήμο που υπηρετούν ως εκπαιδευτικοί και μόνο το 10,6% κατοικεί σε άλλους Δήμους. Ο Μ.Ο. ηλικίας των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ήταν 42,35 έτη, με το μικρότερο σε ηλικία ερωτηθέντα να είναι 22 ετών ενώ το μεγαλύτερο σε ηλικία να είναι 56 ετών. Στο μεγαλύτερο ποσοστό τους ήταν έγγαμοι (70,7%) και περίπου ο ένας στους δύο από τους ερωτηθέντες (ένα ποσοστό της τάξης του 47,6) είχε δύο παιδιά. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα όσον αφορά στις σπουδές τους, δήλωσαν ότι το 64,9% έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, επίσης ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό της τάξης του 45,7 έχουν παρακολουθήσει επιμόρφωση στα Π.Ε.Κ., ένας στους πέντε περίπου έχει δεύτερο πτυχίο, ένας στους 3 περίπου συμμετείχε στη Μετεκπαίδευση, μόνο το 13,6% των ερωτηθέντων έχουν Δίπλωμα Μεταπτυχιακών Σπουδών και ελάχιστοι (1,6%) έχουν Δίπλωμα Διδακτορικής Διατριβής.

Πίνακας 4.1.1

Κατανομή των συχνοτήτων των σπουδών των ερωτωμένων	
Δεύτερο Πτυχίο	21,6%
Μεταπτυχιακές Σπουδές	13,6%
Διδακτορική Διατριβή	1,9%
Σεμινάρια	64,9%
Επιμόρφωση στα Π.Ε.Κ.	45,7%
Μετεκπαίδευση (Διδασκαλείο)	27,9%
Πιστοποίηση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών	55,8%

4.2. Επαγγελματική σταδιοδρομία

Η σύνθεση του δείγματος ως προς τη σχέση εργασίας ήταν φυσικά στην πλειονότητά του με σχέση εργασίας μόνιμα διορισμένων σε ποσοστό 88,5, σχετικά αρκετοί ήταν αυτοί με σχέση εργασίας ωρομίσθιου με ποσοστό 7,7 και ελάχιστοι ήταν οι αναπληρωτές με ποσοστό 4,3.

Πίνακας 4.2.1

Κατανομή των συχνοτήτων της σχέσης εργασίας των ερωτωμένων	
Διορισμένος μόνιμος	88,5%
Αναπληρωτής	4,3%
Ωρομίσθιος	7,7%

Ο Μ.Ο. των συνολικών ετών υπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση ήταν 16,9 έτη, με εύρος ετών υπηρεσίας από 1 έως 35. Ο Μ.Ο. των συνολικών ετών προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ήταν 18,20 έτη, με εύρος 1 έως 36 χρόνια.

Στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, αφού έγινε ανάλυση περιεχομένου των ερωτήσεων, έγινε προσπάθεια για κάθε μια από τις διαφορετικές απαντήσεις να ταξινομηθεί σε κάποια κατηγορία.

Στην πρώτη από τις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις απάντησε το 74% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και αφορά στην περιγραφή των καθηκόντων, των υποχρεώσεών τους και των αρμοδιοτήτων που είναι επιφορτισμένοι. Από αυτούς το 9,1% ασκούσε καθήκοντα Διοίκησης (Διεύθυνση –Υποδιεύθυνση). Από τις πρόσθετες αρμοδιότητες ξεχώρισαν: το 8,2% των ερωτηθέντων είναι υπεύθυνο για τις σχολικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις του σχολείου, το 4,3% είναι εκπαιδευτικοί υπεύθυνοι δανειστικής βιβλιοθήκης, επίσης το 4,3% είναι υπεύθυνοι για τα εποπτικά μέσα και υλικά και τέλος το 3,4% των εκπαιδευτικών είναι υπεύθυνοι εργαστηρίων (Η/Υ, φυσικής, χημείας).

Στη δεύτερη ανοιχτού τύπου ερώτηση οι εκπαιδευτικοί προτρέπονται να σημειώσουν ενδεχόμενα προνόμια που απολαμβάνουν. Μόνο το 43,8% των ερωτηθέντων απάντησε στη συγκεκριμένη ερώτηση και οι επικρατούσες απαντήσεις είναι: το 23,6 % των εκπαιδευτικών θεώρησαν προνομιακό στην εργασία τους το ωράριο εργασίας, τις διακοπές και τις αργίες που τους παρέχονται στο συγκεκριμένο εργασιακό πλαίσιο (ιδιαίτερα για τις εργαζόμενες μητέρες), το 13,9% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι δεν τους παρέχεται κανένα προνόμιο και το 12,9% των εκπαιδευτικών θεωρούν προνόμιο το ότι εργάζονται με παιδιά και αντλούν από τη δουλειά τους

ηθική ικανοποίηση. Παρά το γεγονός ότι στην πρώτη ανοιχτού τύπου ερώτηση αναφέρθηκε ότι το 9,1% ασκούσε καθήκοντα Διεύθυνσης –Υποδιεύθυνσης μόνο το 3,8% των ερωτωμένων ανέφεραν ως οικονομικό προνόμιο το πρόσθετο επίδομα θέσης εργασίας επειδή είναι πάρα πολύ μικρό συγκριτικά με τις υποχρεώσεις που έχουν.

4.3. Επαγγελματική ικανοποίηση

4.3.1. Κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή

Στο συγκεκριμένο θεματικό άξονα τα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι το 17,7% των συμμετεχόντων στην έρευνα δήλωσε ότι είναι ελάχιστα ή καθόλου ικανοποιημένο από την κατάσταση του κτιρίου που στεγάζεται το σχολείο ενώ το διπλάσιο ποσοστό, το 35,1%, δήλωσαν πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένοι. Το 73,7% δήλωσε ότι είναι ελάχιστα ή καθόλου ικανοποιημένοι από τα εργαστήρια φυσικής, χημείας. Επίσης οι μισοί από τους συμμετέχοντες είναι ελάχιστα ή καθόλου ικανοποιημένοι από τις αθλητικές εγκαταστάσεις στον αύλειο χώρο και παρόμοια δυσαρεστημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από τους χώρους διεξαγωγής των μαθημάτων ειδικοτήτων και από το πράσινο στον αύλειο χώρο του σχολείου.

Σαφώς λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (το 43,25%) δηλώνουν πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένοι από το χώρο του γραφείου των δασκάλων. Μόνο περίπου το 1/3 των εκπαιδευτικών δηλώνουν πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την αίθουσα της τάξης τους, από την αίθουσα εκδηλώσεων, από το χώρο της βιβλιοθήκης του σχολείου.

Ως προς το εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών μόνο ένα ποσοστό 30,7 των ερωτηθέντων δηλώνει πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένοι, ενώ μόνο το 1/5 των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δηλώνει πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένο από τα μέσα διδασκαλίας του σχολείου.

Τέλος, αναφορικά με την ερώτηση των συνθηκών ασφαλείας των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στον αύλειο χώρο μόνο το 27,1 των εκπαιδευτικών είναι πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένοι (βλέπε στον παρακάτω πίνακα).

Πίνακας 4.3.1

Κατανομή των συχνοτήτων του βαθμού ικανοποίησης των ερωτωμένων από την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου					
Κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή (Προτάσεις)	Διαβάθμιση				
	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Καθόλου
Την κατάσταση του κτιρίου που στεγάζεται το σχολείο σας	14,9%	20,2%	47,1%	14,4%	3,4%
Την αίθουσα της τάξης σας	10,6%	21,7%	48,0%	14,6%	5,1%
Τους χώρους διεξαγωγής των μαθημάτων ειδικοτήτων	7,2%	12,6%	31,4%	31,9%	16,9%
Τα εργαστήρια φυσικής, χημείας	1,5%	7,0%	17,9%	25,9%	47,8%
Το εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών	9,4%	21,3%	36,6%	22,3%	10,4%
Τα μέσα διδασκαλίας του σχολείου	4,8%	18,8%	54,1%	18,8%	3,4%
Το χώρο του γραφείου των δασκάλων	16,3%	26,9%	38,9%	11,1%	6,7%
Το χώρο της βιβλιοθήκης του σχολείου σας	12,7%	21,6%	30,4%	29,4%	5,9%
Την αίθουσα εκδηλώσεων	13,6%	21,4%	33,0%	19,4%	12,6%
Το πράσινο στον αύλειο χώρο του σχολείου	11,1%	12,6%	28,5%	25,6%	22,2%
Τις αθλητικές εγκαταστάσεις στον αύλειο χώρο	2,9%	16,5%	30,1%	33,0%	17,5%
Τις συνθήκες ασφάλειας των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στον αύλειο χώρο	6,3%	20,8%	48,3%	17,4%	7,2%

Επομένως, ως προς την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή, οι εκπαιδευτικοί, περίπου κατά τα $\frac{3}{4}$ αυτών, φαίνεται να είναι δυσαρεστημένοι, από τους χώρους των εργαστηρίων φυσικής και χημείας. Περίπου οι μισοί είναι δυσαρεστημένοι από τις αθλητικές εγκαταστάσεις στον αύλειο χώρο, από τους χώρους διεξαγωγής των μαθημάτων ειδικοτήτων και το πράσινο στον αύλειο χώρο του σχολείου. Σε ότι αφορά το εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών και το χώρο της βιβλιοθήκης του σχολείου τους, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι περισσότερο δυσαρεστημένοι παρά ικανοποιημένοι. Λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι από το χώρο του γραφείου των δασκάλων και, περίπου το $\frac{1}{3}$ αυτών είναι ικανοποιημένοι από το κτίριο που στεγάζεται το σχολείο και από την αίθουσα της τάξης τους. Από την αίθουσα εκδηλώσεων και τις συνθήκες ασφάλειας των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στον αύλειο χώρο οι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι παρά δυσαρεστημένοι.

4.3.2. Διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης

Οι περισσότεροι δυσαρεστημένοι εκπαιδευτικοί σε αυτό το θεματικό άξονα φαίνεται να υπάρχουν στη δήλωση της ανταπόκρισης του Δήμου χρονικά στις αιτήσεις επισκευής και συντήρησης του σχολείου σε ποσοστό 37,1. Ενώ οι περισσότεροι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί, που απαντούν με δηλώσεις πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένοι, φαίνεται να είναι στη δήλωση που αφορά τα προσόντα και τις ικανότητες του Διευθυντή τους με ποσοστό 76,3 και μόνο λίγοι περισσότεροι από τους μισούς (56,7%) δηλώνουν πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τα προσόντα και τις ικανότητες των προϊσταμένων τους (π.χ. προϊστάμενοι γραφείων, σχολικοί σύμβουλοι, κ.λπ.). Επίσης, το 69,3% των εκπαιδευτικών δηλώνει πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένο από την ομαλή λειτουργία του σχολείου και την έμφαση στους κανόνες λειτουργίας του. Το 1/3 των εκπαιδευτικών (32,5%) δηλώνουν πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τη σωστή επένδυση των χρημάτων της Σχολικής Επιτροπής για τα λειτουργικά έξοδα του σχολείου (π.χ. παιδαγωγικό και εποπτικό υλικό). Τέλος, στη γενική ερώτηση για τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης το 28,9% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι είναι δυσαρεστημένοι, ενώ το 27,5% απάντησαν ότι είναι ευχαριστημένοι (βλέπε στον παρακάτω πίνακα).

Πίνακας 4.3.2

Κατανομή των συχνοτήτων του βαθμού ικανοποίησης των ερωτωμένων από τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης					
Διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης (Προτάσεις)	Διαβάθμιση				
	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Καθόλου
Τη σωστή επένδυση των χρημάτων της Σχολικής Επιτροπής για τα λειτουργικά έξοδα του σχολείου(π.χ. παιδαγωγικό και εποπτικό υλικό)	10,2%	22,3%	42,2%	22,8%	2,4%
Την ανταπόκριση του Δήμου χρονικά στις αιτήσεις επισκευής και συντήρησης του σχολείου	5,0%	11,9%	46,0%	31,2%	5,9%
Τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης	11,3%	16,2%	43,6%	25,5%	3,4%
Τα προσόντα και τις ικανότητες του Διευθυντή σας	42,3%	34,0%	20,1%	2,6%	1,0%
Την ομαλή λειτουργία του σχολείου και την έμφαση στους κανόνες λειτουργίας του	27,8%	41,5%	26,8%	3,9%	0,0%
Τα προσόντα και τις ικανότητες των προϊσταμένων σας (π.χ. προϊ/μενοι γραφείων, σχολικοί σύμβουλοι, κ.λπ.)	18,8%	37,6%	34,7%	7,9%	1,0%

Συνεπώς, σε ό,τι αφορά στη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί, περίπου κατά τα ¾ αυτών, δηλώνουν ότι είναι ικανοποιημένοι, από τα προσόντα και τις ικανότητες του Διευθυντή τους και από την ομαλή λειτουργία του σχολείου και την έμφαση στους κανόνες λειτουργίας του. Περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες δηλώνουν ότι είναι ικανοποιημένοι από τα προσόντα και τις ικανότητες των προϊσταμένων τους (π.χ. προϊ/μενοι γραφείων, σχολικοί σύμβουλοι, κ.λπ.). Περισσότεροι από το 1/3 των εκπαιδευτικών είναι δυσαρεστημένοι από την ανταπόκριση του Δήμου χρονικά στις αιτήσεις επισκευής και συντήρησης του σχολείου και, αντίθετα, περίπου το 1/3 των εκπαιδευτικών είναι ευχαριστημένοι από τη σωστή επένδυση των χρημάτων της Σχολικής Επιτροπής για τα λειτουργικά έξοδα του σχολείου (π.χ. παιδαγωγικό και εποπτικό υλικό). Τέλος, σε ό,τι αφορά τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη γενική δήλωση πόσο ικανοποιημένοι είναι από τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, οι απόψεις τους διίστανται, γεγονός που σχετίζεται με το συγκεντρωτισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

4.3.3. Σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή

Σε αυτό το θεματικό άξονα δε φαίνεται να υπάρχουν ιδιαίτερα δυσαρεστημένοι εκπαιδευτικοί. Το μεγαλύτερο ποσοστό δυσαρεστημένων είναι το 14,1 των ερωτηθέντων και αφορά στην ερώτηση της αναγνώρισης της δουλειάς τους από όλους τους προϊσταμένους γενικά. Αντίθετα το 85,8% των εκπαιδευτικών δηλώνουν πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τη σχέση τους με το Διευθυντή ενώ μικρότερο ποσοστό (69,2%) δηλώνει πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένο από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους γενικά. Οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δηλώνουν πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (57,1%), από την κατανομή των ευθυνών στο σχολείο που υπηρετούν (53,7%) και από την αναλυτική περιγραφή των καθηκόντων και των υποχρεώσεων (52,2%).

Το 91,3% των εκπαιδευτικών διαφωνούν αρκετά και απόλυτα στη δήλωση ότι συχνά τους αναθέτουν τις πιο απλές και αδιάφορες δουλειές να εκτελέσουν, ανάλογα σε ποσοστό 90,9 οι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι διαφωνούν αρκετά και απόλυτα στη δήλωση ότι δεν έχουν ίσες ευκαιρίες με τους άνδρες/γυναίκες συναδέλφους τους. Επίσης στη δήλωση ότι δεν τους ανατίθενται σύνθετες ή δύσκολες εργασίες και θα το ήθελαν απαντούν σε ποσοστό 89,4 ότι διαφωνούν αρκετά και απόλυτα, και παρόμοια διαφωνούν το 78,9% των εκπαιδευτικών στη δήλωση που αφορά στο ότι δεν τους δίνεται η δυνατότητα να αναλάβουν πρωτοβουλίες στη δουλειά τους. Τέλος, περισσότεροι από το 1/3 (37,1%) συμφωνούν απόλυτα και αρκετά στη δήλωση ότι οι ανώτεροί τους δεν κατανοούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εργασία τους (βλέπε στον παρακάτω πίνακα).

Πίνακας 4.3.3

Κατανομή των συχνοτήτων του βαθμού ικανοποίησης των ερωτωμένων από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή					
Σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή (Προτάσεις)	Διαβάθμιση				
	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Καθόλου
Τη σχέση σας με το Διευθυντή	57,4%	28,4%	11,2%	3,0%	0%
Τις σχέσεις σας με τους προϊσταμένους γενικά	30,3%	38,9%	27,9%	2,4%	0,5%
Την αναγνώριση της δουλειάς σας από όλους τους προϊσταμένους γενικά	16,0%	31,6%	38,3%	11,7%	2,4%
Την κατανομή των ευθυνών στο σχολείο που υπηρετείτε	20,0%	33,7%	41,5%	4,4%	0,5%
Τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων	22,0%	35,1%	26,8%	15,1%	1,0%
Την αναλυτική περιγραφή των καθηκόντων και των υποχρεώσεων	20,5%	31,7%	41,0%	6,3%	0,5%
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ μέτρια	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
Οι ανώτεροί μου δεν κατανοούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζω στην εργασία μου	9,1%	28,8%	32,2%	14,4%	15,4%
Μου αναθέτουν συχνά τις πιο απλές και αδιάφορες δουλειές να εκτελέσω	1,0%	0,5%	7,2%	30,9%	60,4%
Δεν μου ανατίθενται σύνθετες ή δύσκολες εργασίες και θα το ήθελα	0,5%	3,4%	6,8%	35,3%	54,1%
Δεν μου δίνεται η δυνατότητα να αναλάβω πρωτοβουλίες στη δουλειά μου	1,9%	5,3%	13,9%	30,3%	48,6%
Δεν έχω ίσες ευκαιρίες με τους άνδρες/γυναίκες συναδέλφους μου	1,4%	2,4%	5,3%	25,5%	65,4%

Συμπερασματικά, στο θεματικό άξονα που αφορά στις σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή, στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από τη σχέση τους με το Διευθυντή (αυτή η δήλωση είχε την υψηλότερη τιμή στις συχνότητες από όλες τις δηλώσεις) και από τις σχέσεις τους με τους προϊσταμένους γενικά. Επίσης, περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι από τη δυνατότητα συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων, από την κατανομή των ευθυνών στο σχολείο που υπηρετούν, από την

αναλυτική περιγραφή των καθηκόντων και των υποχρεώσεών τους και λιγότεροι από τους μισούς ικανοποιημένοι από την αναγνώριση της δουλειάς τους από τους προϊσταμένους γενικά.

Οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν, σε πολύ μεγάλο ποσοστό, στο ότι τους αναθέτουν απλές και αδιάφορες δουλειές να εκτελέσουν, στο ότι δεν τους ανατίθενται σύνθετες ή δύσκολες εργασίες ενώ θα ήθελαν, στο ότι δεν τους δίνεται η δυνατότητα να αναλάβουν πρωτοβουλίες και στο ότι δεν έχουν ίσες ευκαιρίες με τους άνδρες/γυναίκες συναδέλφους τους. Τέλος περισσότεροι από το 1/3 των εκπαιδευτικών συμφωνεί στο ότι οι ανώτεροι δεν κατανοούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εργασία τους.

4.3.4. Σχολικό κλίμα

Τα ποσοστά δυσαρέσκειας σε αυτό το θεματικό άξονα δεν είναι ιδιαίτερα υψηλά. Περισσότερο δυσανεστήμενοι φαίνεται να είναι το 21,2% των ερωτηθέντων στη δήλωση για την ενθάρρυνση υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων. Αναφορικά με το συγκεκριμένο θεματικό άξονα συμπεραίνουμε ότι βασικός παράγοντας για τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος φαίνεται να είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους αφού κατά 85,8% δηλώνουν ότι είναι πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένοι. Με λίγο μικρότερο ποσοστό (71,5%) οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι είναι πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την επικοινωνία μέσα στην ομάδα των εκπαιδευτικών και ανάλογα δηλώνουν ότι είναι πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένοι το 67,8% από τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους. Περισσότεροι από τους μισούς ερωτηθέντες δηλώνουν ότι είναι πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την ομαδικότητα και την κοινή προσπάθεια για επίτευξη στόχων (57,2%) και από την ενθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών (57,1%).

Στο δεύτερο μισό του πίνακα, η συντριπτική πλειονότητα των ερωτωμένων (91,7%) δηλώνει ότι διαφωνεί αρκετά και απόλυτα στη δήλωση ότι νιώθει απομονωμένος/-η από τους συναδέλφους, γεγονός που ευνοεί το θετικό σχολικό κλίμα. Επίσης ένα ανάλογα ψηλά ποσοστό των εκπαιδευτικών (87,9%) δηλώνει ότι διαφωνεί αρκετά και απόλυτα στη δήλωση ότι η συμπεριφορά πολλών συναδέλφων είναι υποτιμητική και απαξιωτική. Μικρότερο ποσοστό συγκριτικά με τα προηγούμενα (80,1%) δηλώνει ότι διαφωνεί αρκετά και απόλυτα στο ότι αντιμετωπίζει δυσκολίες στο να επιβληθεί στους υφισταμένους (βλέπε στον παρακάτω πίνακα).

Πίνακας 4.3.4

Κατανομή των συχνοτήτων του βαθμού ικανοποίησης των ερωτωμένων από το σχολικό κλίμα					
Σχολικό κλίμα (Προτάσεις)	Διαβάθμιση				
	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Καθόλου
Τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους σας	39,6%	40,1%	18,8%	1,4%	0,0%
Την επικοινωνία μέσα στην ομάδα των εκπαιδευτικών	30,9%	40,6%	22,2%	5,8%	0,5%
Την ομαδικότητα και την κοινή προσπάθεια για επίτευξη στόχων	21,8%	35,4%	33,5%	7,3%	1,9%
Τη συνεργασία σας με τους συναδέλφους	32,7%	35,1%	27,9%	3,8%	0,5%
Την ενθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών	19,8%	31,4%	36,2%	12,6%	0,0%
Την ενθάρρυνση υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων	17,4%	30,0%	31,4%	16,4%	4,8%
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ μέτρια	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στο να επιβληθώ στους υφισταμένους μου	1,5%	4,9%	13,6%	36,9%	43,2%
Νιώθω απομονωμένος/-η από τους συναδέλφους μου	0,5%	1,5%	6,3%	22,3%	69,4%
Η συμπεριφορά πολλών συναδέλφων είναι υποτιμητική και απαξιωτική	0,5%	3,4%	8,2%	26,4%	61,5%
Χαίρω ίδιας εκτίμησης από όλους τους συναδέλφους μου	35,6%	33,7%	14,9%	6,3%	9,6%

Συμπερασματικά, ως προς το σχολικό κλίμα, στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, από την επικοινωνία μέσα στην ομάδα των εκπαιδευτικών και από τη συνεργασία με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς δηλώνουν ικανοποιημένοι από την ομαδικότητα και την κοινή προσπάθεια των εκπαιδευτικών για επίτευξη στόχων, από την ενθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών και την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Επίσης, στην πλειονότητά τους φαίνεται να διαφωνούν ότι νιώθουν απομονωμένοι/-ες από τους συναδέλφους τους, ότι η συμπεριφορά των συναδέλφων είναι υποτιμητική και απαξιωτική και ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες να επιβληθούν στους υφισταμένους τους. Τέλος, περισσότεροι από τα

2/3 των εκπαιδευτικών συμφωνούν στο ότι χαίρουν ίδιας εκτίμησης από όλους τους συναδέλφους τους.

4.3.5. Σχέσεις με τους μαθητές

Ως προς τον συγκεκριμένο θεματικό άξονα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, το 81,2% αυτών, δηλώνει πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένη από τις σχέσεις με τους μαθητές της. Ένα υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών (71,9%) επίσης δηλώνει πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένο από την αναγνώριση της δουλειάς του από τους μαθητές. Οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς δηλώνουν πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τη σχολική επίδοση των μαθητών τους και περισσότεροι από το 1/3 αυτών δηλώνουν πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών τους. Τέλος το 1/5 των εκπαιδευτικών δηλώνει δυσαρεστημένο στη δήλωση που αφορά στην πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού (βλέπε στον παρακάτω πίνακα).

Πίνακας 4.3.5

Κατανομή των συχνοτήτων του βαθμού ικανοποίησης των ερωτωμένων από τις σχέσεις με τους μαθητές τους					
Σχέσεις με τους μαθητές (Προτάσεις)	Διαβάθμιση				
	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Καθόλου
Τις σχέσεις με τους μαθητές σας	41,3%	39,9%	16,3%	1,9%	0,5%
Τη σχολική επίδοση των μαθητών	8,2%	42,8%	41,8%	6,3%	1,0%
Την αναγνώριση της δουλειάς σας από τους μαθητές	17,5%	54,4%	21,8%	5,3%	1,0%
Την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών σας	8,7%	29,0%	48,3%	12,1%	1,9%
Την πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού	7,8%	23,9%	47,8%	16,6%	3,9%

Συνοψίζοντας, ως προς την ικανοποίηση των ερωτηθέντων από τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους, οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι, από τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους

(αυτή η δήλωση είχε τη δεύτερη ψηλότερη τιμή στις συχνότητες από όλες τις δηλώσεις) και από την αναγνώριση της δουλειάς τους από τους μαθητές τους. Οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς είναι ικανοποιημένοι από τη σχολική επίδοση των μαθητών τους και σε ό,τι αφορά την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών και την πολυπολιτισμική τους σύνθεση περίπου το 1/3 των εκπαιδευτικών δηλώνουν, επίσης, ικανοποιημένοι.

4.3.6. Σχέσεις με τους γονείς και την κοινωνία

Διαπιστώνουμε ότι περισσότεροι από το 1/3 περίπου των εκπαιδευτικών (34,5%) είναι ελάχιστα και καθόλου ικανοποιημένοι από τη διασύνδεση και συνεργασία του σχολείου τους με άλλους κοινωνικούς φορείς. Μόνο λίγοι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (55,4%) δηλώνουν πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την αναγνώριση της δουλειάς σας τους από τους γονείς των μαθητών και παρόμοια το 52,9% δηλώνουν πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους. Τέλος το 1/3 των εκπαιδευτικών (33,5%) είναι πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένο από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών τους (βλέπε στον παρακάτω πίνακα).

Πίνακας 4.3.6

Κατανομή των συχνοτήτων του βαθμού ικανοποίησης των ερωτωμένων από τις σχέσεις με τους γονείς και την κοινωνία					
Σχέσεις με τους γονείς και την κοινωνία (Προτάσεις)	Διαβάθμιση				
	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Καθόλου
Τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών σας	15,4%	37,5%	30,8%	14,4%	1,9%
Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων	3,0%	30,5%	50,7%	15,3%	0,5%
Την αναγνώριση της δουλειάς σας από τους γονείς των μαθητών σας	13,7%	41,7%	35,3%	7,8%	1,5%
Τη διασύνδεση και συνεργασία του σχολείου σας με άλλους κοινωνικούς φορείς	5,5%	19,1%	40,7%	29,1%	5,5%

Συνεπώς, από το θεματικό άξονα που αφορά στις σχέσεις τους με τους γονείς και την κοινωνία, οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι και από τη συνεργασία και από την αναγνώριση της δουλειάς τους από τους γονείς των μαθητών τους. Από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το 1/3 των εκπαιδευτικών δηλώνουν μεγάλο βαθμό ικανοποίησης. Τέλος, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι περισσότεροι από το 1/3 των εκπαιδευτικών είναι δυσαρεστημένοι από τη διασύνδεση και συνεργασία του σχολείου τους με άλλους κοινωνικούς φορείς.

4.3.7. Επαγγελματική ανάπτυξη

Τα συγκεντρωθέντα στοιχεία δείχνουν γενικά δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών ως προς το συγκεκριμένο θεματικό άξονα. Οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (54,4%) είναι ελάχιστα και καθόλου ικανοποιημένοι από την έλλειψη αξιολόγησης στην εκπαίδευση και παρόμοια δυσαρεστημένοι (53,4%) είναι οι εκπαιδευτικοί από τις ευκαιρίες για συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση. Επίσης, σε ποσοστό 48,6 δηλώνουν ελάχιστα και καθόλου ικανοποιημένοι από τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και επίσης μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (39%) δηλώνει ελάχιστα και καθόλου ικανοποιημένο από τις δυνατότητες που παρέχονται για βελτίωση των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων. Τέλος, το 17,7% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι συμφωνούν απόλυτα και αρκετά στη δήλωση ότι οι δυνατότητες προαγωγής τους είναι περιορισμένες, ενώ έχουν τα τυπικά προσόντα για να προαχθούν (βλέπε στον παρακάτω πίνακα).

Πίνακας 4.3.7

Κατανομή των συχνοτήτων του βαθμού ικανοποίησης των ερωτωμένων από τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης					
Επαγγελματική ανάπτυξη (Προτάσεις)	Διαβάθμιση				
	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Καθόλου
Τις δυνατότητες που σας παρέχονται για βελτίωση των επαγγελματικών σας δεξιοτήτων	5,9%	19,5%	35,6%	31,7%	7,3%
Τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης	4,9%	13,1%	33,5%	37,4%	11,2%
Τις ευκαιρίες για συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση	4,8%	11,2%	30,8%	39,9%	13,5%
Την έλλειψη αξιολόγησης στην εκπαίδευση	5,8%	10,2%	29,6%	34,5%	19,9%
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ μέτρια	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
Οι δυνατότητες προαγωγής μου είναι περιορισμένες, ενώ έχω τα τυπικά προσόντα για να προαχθώ	7,4%	10,3%	19,7%	27,6%	35,0%

Συμπερασματικά, από τις συχνότητες στο θεματικό άξονα επαγγελματική ανάπτυξη, προκύπτει ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς είναι δυσαρεστημένοι από την έλλειψη αξιολόγησης στην εκπαίδευση και από τις ευκαιρίες για συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς είναι δυσαρεστημένοι από τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και από τις δυνατότητες που παρέχονται για βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων. Επιπροσθέτως, διαφωνούν στο ότι ενώ έχουν τα τυπικά προσόντα, οι δυνατότητες προαγωγής τους είναι περιορισμένες.

4.3.8. Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών

Από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι το 66,3% των εκπαιδευτικών θα ήθελαν να μείνουν στο σχολείο στην ίδια θέση εργασίας/απασχόλησης και ένα πολύ μικρότερο ποσοστό 16,8 δηλώνει ότι θα ήθελε να μείνει στην εργασία, αλλά να αλλάξει θέση εργασίας/απασχόλησης. Οι εκπαιδευτικοί σε πολύ μικρό ανάλογο ποσοστό απαντούν και στις τρεις δηλώσεις που αφορούν στη

μετάθεση σε άλλη πόλη, στο αν θα ήθελαν να μπορούσαν να φύγουν από τη δουλειά τους και στη δήλωση δεν ξέρουν/δεν απαντούν (5,3%-5,8%) (βλέπε στον παρακάτω πίνακα).

Πίνακας 4.3.8

Κατανομή των συχνοτήτων της άποψης των ερωτωμένων που τους εκφράζει περισσότερο	
Θα ήθελα να μείνω στο σχολείο στην ίδια θέση εργασίας / απασχόλησης	66,3%
Θα ήθελα να μείνω στην εργασία, αλλά να αλλάξω θέση εργασίας/απασχόλησης	16,8%
Θα ήθελα να μετατεθώ σε άλλη πόλη	5,3%
Θα ήθελα να μπορούσα να φύγω από τη δουλειά μου	5,3%
Δεν ξέρω/δεν απαντώ	5,8%

Εν κατακλείδι, από τον παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατά τα 2/3 των ερωτηθέντων θα ήθελαν να μείνουν στο σχολείο στην ίδια θέση εργασίας/ απασχόλησης και μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό αυτών θα ήθελαν να μπορούσαν να φύγουν από τη δουλειά τους. Επομένως αφού στην πλειονότητά τους επιθυμούν να μείνουν στο σχολείο προκύπτει ότι απολαμβάνουν ικανοποίηση από το επάγγελμά τους γενικά.

ΚΕΦ. 5. ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

5.1. Το Μοντέλο Παραγοντική Ανάλυση

Για την εξαγωγή των παραγόντων εφαρμόστηκε το μοντέλο της παραγοντικής ανάλυσης με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών (*principal components*). Πραγματοποιήθηκε η τεχνική της ορθογωνικής περιστροφής (*rotation*) της μέγιστης διακύμανσης (*varimax*) για να έχουμε μεγιστοποίηση των φορτίων σε κάθε παράγοντα.

Ο έλεγχος καταλληλότητας της παραγοντικής ανάλυσης ως αποδεκτής στατιστικής μεθόδου διεξήχθη με το τεστ *Kaiser- Meyer-Olkin*— δείκτης σύγκρισης των παρατηρούμενων συντελεστών συσχέτισης προς τους συντελεστές μερικής συσχέτισης- το οποίο έχει τιμή ίση με $0,815 > 0,5$ γεγονός που υποδηλώνει ότι η παραγοντική ανάλυση είναι αποδεκτή τεχνική στην προκειμένη περίπτωση (Σιάρδος, 1999) (βλέπε στο παράρτημα).

Ο έλεγχος για την ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών γίνεται με το κριτήριο σφαιρικότητας του *Bartlett* (*Bartlett's sphericity*) όπου ελέγχεται η μηδενική υπόθεση ότι ο πίνακας συσχετίσεων είναι μοναδιαίος. Επειδή το $p\text{-value} = 0,000 < 0,01$ απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και άρα συνάγεται ότι ο πίνακας δεν είναι μοναδιαίος σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1% (βλέπε στο παράρτημα).

Μετά την περιστροφή των ορθογώνιων αξόνων με τη μέθοδο *varimax*, η παραγοντική ανάλυση έδωσε 12 σημαντικές κύριες συνιστώσες ισάριθμες με τους παράγοντες. Επειδή όμως οι δύο τελευταίοι παράγοντες ταυτοποιούνται μόνο με μια δήλωση ο καθένας, εντάξαμε τις δηλώσεις σε προηγούμενους παράγοντες, εφόσον τα παραγοντικά τους φορτία σε αυτούς τους παράγοντες κρίθηκαν στατιστικά σημαντικά, αφού θέσαμε ως επίπεδο σημαντικότητας των παραγοντικών φορτίων την τιμή $> 0,220$. Τελικά επιλέχθηκαν δέκα παράγοντες και το μοντέλο της Παραγοντικής Ανάλυσης εξηγεί ποσοστό 64,8 του συνόλου του δείγματος.

Συγκεκριμένα ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το μεγαλύτερο ποσοστό (9,498%) της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών μας, ο δεύτερος παράγοντας ερμηνεύει ανάλογο ποσοστό (9,455%) της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών μας, ο τρίτος παράγοντας ερμηνεύει το 8,609% της συνολικής διακύμανσης, ο τέταρτος παράγοντας ερμηνεύει το 6,973%, ο πέμπτος παράγοντας ερμηνεύει το 6,666%, ο έκτος παράγοντας ερμηνεύει το 6,135%, ο έβδομος

παράγοντας ερμηνεύει το 5,882% της συνολικής διακύμανσης των τιμών των παρατηρήσεών μας, ο όγδοος παράγοντας ερμηνεύει το 4,457%, ο ένατος παράγοντας ερμηνεύει το 4,323% της συνολικής διακύμανσης, ο ένατος παράγοντας ερμηνεύει το 4,323% της συνολικής διακύμανσης των τιμών των παρατηρήσεών μας και τέλος ο δέκατος παράγοντας ερμηνεύει το μικρότερο ποσοστό (2,836%) της συνολικής διακύμανσης όλων των μεταβλητών μας (βλέπε στον παρακάτω πίνακα).

Πίνακας 5.1.1

Παράγοντες – Ποσοστό διακύμανσης παραγόντων			
Rotation Sums of Squared Loadings			
Component	Total	% of Variance	Cumulative %
1	40.844	9.498	9.498
2	46.069	9.455	18.953
3	50.850	8.609	27.561
4	3.696	6.973	34.534
5	3.533	6.666	41.200
6	3.252	6.135	47.335
7	3.117	5.882	53.216
8	2.362	4.457	57.673
9	2.291	4.323	61.996
10	1.503	2.836	64.832
11	1.469	2.772	67.605
12	1.292	2.438	70.043

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η αξιοπιστία των παραγόντων με το συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's alfa. Ο συντελεστής είναι ένα μέτρο εσωτερικής συνέπειας δηλαδή δείχνει πόσο στενά συνδέονται ένα σύνολο από στοιχεία που λειτουργούν ως ομάδα. Η τιμή 0,70 ή και μεγαλύτερη που μπορεί να πάρει ο Cronbach's alfa θεωρείται αποδεκτή από τις κοινωνικές επιστήμες. Ο έλεγχος έδειξε ότι ο Cronbach's alfa αξιοπιστίας στην παρούσα έρευνα είναι 0,907 που δηλώνει υψηλή εσωτερική συνοχή των στοιχείων που λειτουργούν ως ομάδα.

5.2. Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών

Πίνακας 5.2.1

Μεταβλητές που περιέχονται σε κάθε παράγοντα - Φορτίσεις		
Παράγοντες	Μεταβλητές	Φορτίσεις
Παράγοντας 1 Σχέσεις με τους μαθητές, με τους γονείς και με την κοινωνία	Τις σχέσεις με τους μαθητές σας	.728
	Τη σχολική επίδοση των μαθητών	.744
	Την αναγνώριση της δουλειάς σας από τους μαθητές	.852
	Την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών σας	.754
	Την πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού	.609
	Τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών σας	.748
	Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων	.571
	Την αναγνώριση της δουλειάς σας από τους γονείς των μαθητών σας	.781
	Την έλλειψη αξιολόγησης στην εκπαίδευση	.258
	Τη διασύνδεση και συνεργασία του σχολείου σας με άλλους κοινωνικούς φορείς	.302
Παράγοντας 2 Σχέσεις με τους συναδέλφους	Τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους σας	.806
	Την επικοινωνία μέσα στην ομάδα	.816
	Την ομαδικότητα και την κοινή προσπάθεια για επίτευξη στόχων	.827
	Τη συνεργασία σας με τους συναδέλφους	.826
	Την κατανομή των ευθυνών στο σχολείο που υπηρετείτε	.774
	Την αναλυτική περιγραφή των καθηκόντων και των υποχρεώσεων	.597
Παράγοντας 3 Διοικητική οργάνωση και Διεύθυνση σχολείου	Χαίρω ίδιας εκτίμησης από όλους τους συναδέλφους μου	.223
	Τη σωστή επένδυση των χρημάτων της Σχολικής Επιτροπής για τα λειτουργικά έξοδα του σχολείου (π.χ. παιδαγωγικό και εποπτικό υλικό)	.428
	Την ανταπόκριση του Δήμου χρονικά στις αιτήσεις επισκευής και συντήρησης του σχολείου	.381
	Τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης	.455
	Τα προσόντα και τις ικανότητες του Διευθυντή σας	.815
	Την ομαλή λειτουργία του σχολείου και την έμφαση στους κανόνες λειτουργίας του	.687
	Τη σχέση σας με το Διευθυντή	.749
	Την ενθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών	.514
	Τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων	.548
	Την ενθάρρυνση υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων	.438

Παράγοντας 4 Σχολικό κλίμα	Νιώθω απομονωμένος/-η από τους συναδέλφους μου	.646
	Μου αναθέτουν συχνά τις πιο απλές και αδιάφορες δουλειές να εκτελέσω	.709
	Οι δυνατότητες προαγωγής μου είναι περιορισμένες, ενώ έχω τα τυπικά προσόντα για να προαχθώ	.522
	Η συμπεριφορά πολλών συναδέλφων είναι υποτιμητική και απαξιωτική	.597
	Δεν μου ανατίθενται σύνθετες ή δύσκολες εργασίες και εργασίες/αποστολές, αν και θα το ήθελα	.777
	Δεν μου δίνεται η δυνατότητα να αναλάβω πρωτοβουλίες στη δουλειά μου	.754
	Δεν έχω ίσες ευκαιρίες με τους άντρες συναδέλφους μου	.607
Παράγοντας 5 Επαγγελματική ανάπτυξη	Τις δυνατότητες που σας παρέχονται για βελτίωση των επαγγελματικών σας δεξιοτήτων	.700
	Τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης	.854
	Τις ευκαιρίες για συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση	.792
Παράγοντας 6 Αύλειος χώρος	Το πράσινο στον αύλειο χώρο του σχολείου	.726
	Τις αθλητικές εγκαταστάσεις στον αύλειο χώρο	.815
	Τις συνθήκες ασφάλειας των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στον αύλειο χώρο	.734
Παράγοντας 7 Κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή	Την κατάσταση του κτιρίου που στεγάζεται το σχολείο σας	.533
	Την αίθουσα της τάξης σας	.448
	Τους χώρους διεξαγωγής των μαθημάτων ειδικοτήτων	.672
	Τα εργαστήρια φυσικής, χημείας	.757
	Το εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών	.637
	Τα μέσα διδασκαλίας του σχολείου σας	.576
Παράγοντας 8 Εσωτερικός χώρος σχολείου	Το χώρο του γραφείου των δασκάλων	.736
	Το χώρο της βιβλιοθήκης του σχολείου σας	.551
	Την αίθουσα εκδηλώσεων	.807
Παράγοντας 9 Σχέσεις με τους προϊσταμένους	Τις σχέσεις σας με τους προϊσταμένους γενικά	.690
	Τα προσόντα και τις ικανότητες των προϊσταμένων σας (π.χ. Προϊστάμενοι γραφείων, σχολικοί σύμβουλοι, κ.λπ.)	.709
	Την αναγνώριση της δουλειάς σας από όλους τους προϊσταμένους γενικά	.610
Παράγοντας 10 Σχέσεις με άλλες βαθμίδες της ιεραρχίας	Οι ανώτεροί μου δεν κατανοούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζω στην εργασία μου.	.639
	Αντιμετωπίζω δυσκολίες στο να επιβληθώ στους υφισταμένους μου	.530

Επομένως, βάσει της εμπειρικής ανάλυσης των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Δ' Αθήνας αναδείχθηκαν παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (βλέπε στον παραπάνω πίνακα).

Ο πρώτος παράγοντας συσχετίζεται με τις σχέσεις με τους μαθητές, με τους γονείς και με την κοινωνία. Η ομάδα των μεταβλητών που περιλαμβάνει είναι: οι σχέσεις με τους μαθητές, η σχολική επίδοση των μαθητών, η αναγνώριση της δουλειάς από τους μαθητές, η κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού, η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η αναγνώριση της δουλειάς των

εκπαιδευτικών από τους γονείς των μαθητών, η έλλειψη αξιολόγησης στην εκπαίδευση και η διασύνδεση και συνεργασία του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς.

Οι μεταβλητές με τα υψηλότερα παραγοντικά φορτία και επομένως αυτές που σχετίζονται περισσότερο με τον πρώτο παράγοντα είναι η αναγνώριση της δουλειάς των εκπαιδευτικών από τους μαθητές και η αναγνώριση της δουλειάς τους από τους γονείς των μαθητών που σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η αναγνώριση της δουλειάς των εκπαιδευτικών από τους μαθητές και τους γονείς τους τόσο βελτιώνεται η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους γονείς τους και την κοινωνία. Προηγούμενες ερευνητικές μελέτες (Δημητρόπουλος, 1998, Σαλωνίτης, 2002, Μακρή-Μπότσαρη & Μатσαγγούρας, 2003), επίσης, ανέδειξαν ότι η αναγνώριση της προσφοράς του εκπαιδευτικού έργου σχετίζεται με την ικανοποίηση από την εργασία.

Πολύ ψηλά παραγοντικά φορτία (αλλά λίγο χαμηλότερα από τα προηγούμενα) φέρει η μεταβλητή που αφορά στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Διεξαχθείσες έρευνες των Rhodes, Nevill & Allan, (2004), και των Zembylas & Papanastasiou, (2006) επιβεβαιώνουν ότι η κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών συνδέεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αν υπάρχει έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών και προβλήματα συμπεριφοράς τότε υπονομεύεται η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Και από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Dinham & Scott, 1998, Wright & Custer, 1998, Μπρούζος, 2002, 2004, Zembylas & Papanastasiou, 2006) και από την παρούσα μελέτη προκύπτει ότι η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, οι σχέσεις με τους μαθητές και η σχολική επίδοση των μαθητών συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση. Επομένως η ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές και η προσπάθεια των μαθητών για καλύτερες επιδόσεις αυξάνει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αλλά ισχύει και το αντίθετο, κατά τις Spear, Gould & Lee, (2000), όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται καλά με την εργασία τους, τότε βελτιώνονται και τα επιτεύγματα των μαθητών τους.

Μικρότερο ρόλο αλλά επίσης σημαντικό, παίζει η μεταβλητή που αφορά στην πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού δηλαδή όσο περισσότερο διαφορετική είναι η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού τόσο περισσότερο επηρεάζεται η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους γονείς τους. Επίσης ρόλο αρκετά σημαντικό, παίζει η μεταβλητή που αφορά στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, εφόσον το φορτίο είναι της τιμής 0,571, δηλαδή η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

Στατιστικά σημαντικό είναι και το φορτίο της μεταβλητής που αφορά στη διασύνδεση και συνεργασία του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς που σημαίνει ότι όσο βελτιώνεται η συνεργασία με τους κοινωνικούς φορείς τόσο καλύτερη θα είναι η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους γονείς τους και την κοινωνία και επομένως οι εκπαιδευτικοί θα βιώνουν επαγγελματική ικανοποίηση. Η συγκεκριμένη μεταβλητή έδειξε πρώτο φορτίο στον πέμπτο παράγοντα που αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη, αλλά κρίθηκε ότι δεν ταιριάζει από εννοιολογικής άποψης με τον παράγοντα, και μεταφέρθηκε εδώ αξιοποιώντας το δεύτερό της φορτίο.

Τέλος, η μεταβλητή που αφορά στην έλλειψη αξιολόγησης στην εκπαίδευση (Δημητρόπουλος, 1998) έχει πρώτο παραγοντικό φορτίο στον εντέκατο παράγοντα που όμως δε συμπεριλάβαμε στην ανάλυση των στοιχείων αλλά έχει δεύτερο παραγοντικό φορτίο στατιστικά σημαντικό σε αυτό τον παράγοντα. Είναι ένα σημαντικό εύρημα που δείχνει ότι μια σωστή αξιολόγηση στα σχολεία μπορεί να περιλαμβάνει ακόμα και την κρίση των γονέων. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συμβάλλει στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στην προσωπική ανάπτυξη και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Ο δεύτερος παράγοντας συμπεριέλαβε τις σχέσεις με τους συναδέλφους (Μπρούζος, 2002, 2004) και οι μεταβλητές που συσχετίζονται είναι: οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, η επικοινωνία μέσα στην ομάδα των εκπαιδευτικών, η ομαδικότητα και η κοινή προσπάθεια για επίτευξη στόχων, η συνεργασία με τους συναδέλφους, η κατανομή των ευθυνών στο σχολείο που υπηρετούν, η αναλυτική περιγραφή των καθηκόντων και των υποχρεώσεων και τέλος η μεταβλητή *«χαίρω ίδιας εκτίμησης από όλους τους συναδέλφους μου»*.

Η συσχέτιση των μεταβλητών με τον παράγοντα είναι εξαιρετικά υψηλή, που σημαίνει ότι όσο ουσιαστικότερη είναι ομαδικότητα, η συνεργασία με τους συναδέλφους (Saiti, 2007) και η κοινή προσπάθεια των εκπαιδευτικών για επίτευξη στόχων (Rhodes, Nevill & Allan, 2004), τόσο αποτελεσματικότερες είναι οι προσπάθειες για ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Επίσης όσο βελτιώνεται, η επικοινωνία μέσα στην ομάδα των εκπαιδευτικών (Dinham & Scott, 1998) και οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους (Koustelios et al., 2004, Zempylas & Papanastasiou, 2006) τόσο καλύτερες σχέσεις αναπτύσσονται μεταξύ των συναδέλφων και μπορεί να επιτευχθεί υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση (Spear, Gould & Lee, 2000, Rhodes, Nevill & Allan, 2004). Η αρμονική συνεργασία με τους συναδέλφους, μέσα από την οποία αναγνωρίζεται η αξία των ατόμων και της ομάδας, συμβάλλει στη βελτίωση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού έργου ενώ η

έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους υπονομεύει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Μεγάλη συσχέτιση με τον παράγοντα έχει η κατανομή των ευθυνών στο σχολείο που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί. Όσο δικαιότερη είναι η κατανομή των ευθυνών στο χώρο του σχολείου τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός υπευθυνότητας που επωμίζονται οι εκπαιδευτικοί και τόσο περισσότερο προσπαθούν προθυμότερα για την επίτευξη των στόχων. Υψηλή συσχέτιση παρουσιάζει και η αναλυτική περιγραφή των καθηκόντων (Warr, 2005, 2007) και των υποχρεώσεων που σημαίνει όταν το σχολικό περιβάλλον διέπεται από αποσαφήνιση εργασιακών καθηκόντων και απαιτούμενων συμπεριφορών προάγεται η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Ο τρίτος παράγοντας συμπεριέλαβε εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης (Saiti, 2007) και τη Διεύθυνση του σχολείου και περιέχει τις μεταβλητές: σωστή επένδυση των χρημάτων της Σχολικής Επιτροπής για τα λειτουργικά έξοδα του σχολείου (π.χ. παιδαγωγικό και εποπτικό υλικό), ανταπόκριση του Δήμου χρονικά στις αιτήσεις επισκευής και συντήρησης του σχολείου, διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, τα προσόντα και οι ικανότητες του Διευθυντή του σχολείου, η ομαλή λειτουργία του σχολείου και η έμφαση στους κανόνες λειτουργίας του, η σχέση με το Διευθυντή, η ενθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών, η δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, η ενθάρρυνση υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων.

Το σημαντικότερο ρόλο σε αυτό τον παράγοντα παίζουν τα προσόντα και οι ικανότητες του Διευθυντή, η σχέση με το Διευθυντή και η ομαλή λειτουργία του σχολείου και η έμφαση στους κανόνες λειτουργίας του. Συνεπώς, η διοίκηση του σχολείου, που χαρακτηρίζεται από ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς και την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, και οι καλές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τη διοίκηση του σχολείου συνδέονται με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Το συμπέρασμα επιβεβαιώνουν προηγούμενες έρευνες (Dinham & Scott, 1998, MacMillan, 1999, Μπούζος, 2002, 2004, Ζουρνατζή κ.ά., 2006, Saiti, 2007, Αραμπατζή, 2009).

Στατιστικά σημαντικά φορτία φέρουν οι μεταβλητές που αφορούν στη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (Dinham & Scott, 1998, Zempylas & Papanastasiou, 2006), και στην ανάληψη πρωτοβουλιών (Αραμπατζή, 2009). Επομένως και οι προγενέστερες έρευνες

επιβεβαιώνουν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και η ενθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών συσχετίζεται με τη Διεύθυνση του σχολείου και συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Από την ανάλυση προκύπτει ότι η ενθάρρυνση υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων (Zemplyas & Papanastasiou, 2006) και διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης (Saiti, 2007), συσχετίζονται πολύ με αυτόν τον παράγοντα. Η υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, που λειτουργούν πραγματικά ως μέσω βελτίωσης και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας, συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αντίθετα η μονοτονία υπονομεύει την επαγγελματική ικανοποίησή τους.

Τέλος οι μεταβλητές *«σωστή επένδυση των χρημάτων της Σχολικής Επιτροπής για τα λειτουργικά έξοδα του σχολείου (π.χ. παιδαγωγικό και εποπτικό υλικό)»* και *«η ανταπόκριση του Δήμου χρονικά στις αιτήσεις επισκευής και συντήρησης του σχολείου»* έφεραν πρώτα φορτία στον έκτο παράγοντα αλλά επειδή τα δεύτερα φορτία ήταν επίσης στατιστικά σημαντικά (και μάλιστα χωρίς μεγάλη απόκλιση) σε αυτό τον παράγοντα θεωρήθηκε σκόπιμο η μεταφορά τους σε αυτόν τον παράγοντα γιατί ταιριάζουν από εννοιολογικής άποψης περισσότερο. Επομένως οι συγκεκριμένες μεταβλητές επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, επειδή προδιαγράφουν τα όρια του εκπαιδευτικού έργου και το βαθμό στον οποίο πραγματώνονται οι στόχοι του σχολείου.

Ο τέταρτος παράγοντας συσχετίζεται με το σχολικό κλίμα (Dinham & Scott, 1998, Saiti, 2007, Eliophotou-Menon et al., 2008) η ομάδα των μεταβλητών που περιλαμβάνει είναι: *«νιώθω απομονωμένος/-η από τους συναδέλφους μου»*, *«μου αναθέτουν συχνά τις πιο απλές και αδιάφορες δουλειές να εκτελέσω»*, *«οι δυνατότητες προαγωγής μου είναι περιορισμένες, ενώ έχω τα τυπικά προσόντα για να προαχθώ»*, *«η συμπεριφορά πολλών συναδέλφων είναι υποτιμητική και απαξιωτική»*, *«δεν μου ανατίθενται σύνθετες ή δύσκολες εργασίες και εργασίες/αποστολές, αν και θα το ήθελα»*, *«δε μου δίνεται η δυνατότητα να αναλάβω πρωτοβουλίες στη δουλειά μου»*, *«δεν έχω ίσες ευκαιρίες με τους άντρες συναδέλφους μου»*.

Οι μεταβλητές *«δεν μου ανατίθενται σύνθετες ή δύσκολες εργασίες και εργασίες/αποστολές, αν και θα το ήθελα»*, *«δε μου δίνεται η δυνατότητα να αναλάβω πρωτοβουλίες στη δουλειά μου»* και *«μου αναθέτουν συχνά τις πιο απλές και αδιάφορες δουλειές να εκτελέσω»*, παρουσιάζουν πολύ υψηλή συσχέτιση με τον παράγοντα σχολικό κλίμα. που ερμηνεύεται ότι η ποιότητα των εργασιών

που ανατίθενται στους εκπαιδευτικούς επηρεάζουν το σχολικό κλίμα. Επίσης υψηλή συσχέτιση με τον παράγοντα σχολικό κλίμα υπάρχει με τις μεταβλητές *«νιώθω απομονωμένος/-η από τους συναδέλφους μου»*, *«δεν έχω ίσες ευκαιρίες με τους άντρες συναδέλφους μου»* και *«η συμπεριφορά πολλών συναδέλφων είναι υποτιμητική και απαξιωτική»*.

Επομένως, η ποικιλία των δραστηριοτήτων και ότι η ποιότητα των εργασιών που ανατίθενται στους εκπαιδευτικούς αποτελούν χαρακτηριστικά της εργασίας που μπορούν να προάγουν την επαγγελματική ικανοποίηση. Εξάλλου προηγούμενη έρευνα (Zembylas & Papanastasiou, 2004), επίσης, έχει δείξει πόσο σημαντική είναι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις εργασιακές και τις επαγγελματικές σχέσεις τους.

Τέλος, η μεταβλητή *«οι δυνατότητες προαγωγής μου είναι περιορισμένες, ενώ έχω τα τυπικά προσόντα για να προαχθώ»* έχει στατιστικά σημαντικό φορτίο που σημαίνει ότι επηρεάζει τον παράγοντα σχολικό κλίμα αλλά με τη μικρότερη επιρροή συγκριτικά με τις άλλες μεταβλητές. Με μικρή ποσοτική διαφορά η ίδια μεταβλητή έχει δεύτερο φορτίο στον επόμενο παράγοντα που αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη. Θεωρήσαμε όμως ότι εννοιολογικά ταιριάζει στον συγκεκριμένο παράγοντα γιατί αν ο εκπαιδευτικός είναι δυσαρεστημένος με τις δυνατότητες προαγωγής του επηρεάζεται το σχολικό κλίμα. Έρευνες επιβεβαιώνουν τη σύνδεση της δυνατότητας προαγωγής με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Dinham & Scott, 1998, Koustelios, 2001, Koustelios, 2005, Αντωνίου κ. ά., 2007, Saiti, 2007).

Ο πέμπτος παράγοντας συσχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και εμπεριέχει τις μεταβλητές: *«οι δυνατότητες που σας παρέχονται για βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων»*, *«οι δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης»*, *«οι ευκαιρίες για συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση»*.

Η συσχέτιση των μεταβλητών με τον παράγοντα επαγγελματική ανάπτυξη (Dinham & Scott, 1998) είναι πολύ υψηλή με σημαντικότερη τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης (Σαλωνίτης, 2002, Μπούζος, 2004) που ερμηνεύεται ως, όσο περισσότερες δυνατότητες υπάρχουν για επαγγελματική εξέλιξη τόσο μεγαλύτερη είναι η προσπάθεια για επαγγελματική ανάπτυξη των ικανοτήτων, των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στη διάρκεια της θητείας τους.

Η υψηλή συσχέτιση των ευκαιριών για συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση με τον παράγοντα, σημαίνει ότι συνδέεται με την επαγγελματική ικανοποίηση επειδή μέσα από το θεσμό της επιμόρφωσης επιτυγχάνεται ο συνεχής και δυναμικός επαναπροσδιορισμός της σχέσης του

εκπαιδευτικού με την εργασία του. Ενισχυτικά στην επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού μπορεί να λειτουργήσει η ενδοσχολική επιμόρφωση (Μαυρογιώργος, 1999α).

Όλες οι μεταβλητές που περιλαμβάνει ο έκτος παράγοντας συσχετίζονται με τον αύλειο χώρο: το πράσινο στον αύλειο χώρο του σχολείου, οι αθλητικές εγκαταστάσεις στον αύλειο χώρο, οι συνθήκες ασφάλειας των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στον αύλειο χώρο.

Οι αθλητικές εγκαταστάσεις στον αύλειο χώρο παίζουν το σπουδαιότερο ρόλο στον παράγοντα. Όσο πιο οργανωμένοι και άνετοι είναι οι αθλητικοί χώροι τόσο αποτελεσματικότερη είναι η εκπαιδευτική διαδικασία για τους συναδέλφους της Φυσικής Αγωγής. Με μικρή διαφορά σε σημαντικότητα στον παράγοντα ακολουθούν οι συνθήκες ασφάλειας των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στον αύλειο χώρο και το πράσινο στον αύλειο χώρο του σχολείου. Συνεπώς, οι αθλητικές εγκαταστάσεις, η ασφάλεια των μαθητών και το πράσινο στον αύλειο χώρο συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Ο έβδομος παράγοντας συσχετίζεται με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή και οι μεταβλητές που εμπεριέχει είναι: η κατάσταση του κτιρίου που στεγάζεται το σχολείο, η αίθουσα της τάξης σας, οι χώροι διεξαγωγής των μαθημάτων ειδικοτήτων, τα εργαστήρια φυσικής και χημείας, το εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών και τα μέσα διδασκαλίας του σχολείου σας.

Σημαντικότερο ρόλο, λόγω της στατιστικής σημαντικότητά τους, έχουν οι μεταβλητές που αφορούν στα εργαστήρια φυσικής και χημείας και οι χώροι διεξαγωγής των μαθημάτων ειδικοτήτων. Η μεταβλητή *«η αίθουσα της τάξης»* είχε πρώτο παραγοντικό φορτίο στον τρίτο παράγοντα που αφορά *«στη διοικητική οργάνωση και τη Διεύθυνση του σχολείου»* αλλά δε συσχετιζόταν εννοιολογικά. Αποφασίστηκε η μεταφορά της στον παράγοντα κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή λόγω της απόλυτης εννοιολογικής σχέσης και της πολύ μικρής διαφοράς του δεύτερου φορτίου από το πρώτο.

Ο όγδοος παράγοντας συσχετίζεται με τον εσωτερικό χώρο του σχολείου και περιέχει τις μεταβλητές που αφορούν στο χώρο του γραφείου των δασκάλων, της βιβλιοθήκης και στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου.

Οι υψηλές φορτώσεις των μεταβλητών δηλώνουν την υψηλή συσχέτιση με τον παράγοντα. Σημαντικότερο ρόλο στον παράγοντα έχει η αίθουσα εκδηλώσεων. Ως εκ τούτου το σχολικό

περιβάλλον δεν είναι ήσσονος σημασίας και επιδρά στην ψυχολογία και την απόδοση των εκπαιδευτικών και επηρεάζει την ικανοποίηση που αντλούν από την εργασία.

Παρατηρούμε ότι ο έβδομος και ο όγδοος παράγοντας συνδέονται μεταξύ τους αφού οι μεταβλητές που έχουν πρώτο φορτίο στον έβδομο παράγοντα έχουν δεύτερο φορτίο στον όγδοο παράγοντα και αντίστροφα, οι μεταβλητές που έχουν πρώτο φορτίο στον όγδοο παράγοντα έχουν δεύτερο φορτίο στον έβδομο.

Συμπερασματικά, η κτιριακή και η υλικοτεχνική υποδομή, όπως επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά (Dinham & Scott, 1998, Μπρούζος, 2002, 2004, Αραμπατζή, 2009), επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, δημιουργούν ελκυστικό περιβάλλον και διαμορφώνουν ιδιαίτερες συνθήκες που προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τα όρια και τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού για να ασκήσει αποτελεσματικά το επάγγελμά του και επηρεάζουν την επαγγελματική του ικανοποίηση.

Ο ένατος παράγοντας συμπεριέλαβε τις σχέσεις με τους προϊσταμένους (Koustelios, 2001) και οι μεταβλητές που συσχετίζονται είναι: *«οι σχέσεις με τους προϊσταμένους γενικά», «τα προσόντα και οι ικανότητες των προϊσταμένων σας (π.χ. προϊστάμενοι γραφείων, σχολικοί σύμβουλοι, κ.λπ.)», «η αναγνώριση της δουλειάς των εκπαιδευτικών από όλους τους προϊσταμένους γενικά».*

Τα υψηλά παραγοντικά φορτία εκφράζουν υψηλές συσχετίσεις των μεταβλητών με τον παράγοντα. Δηλαδή όσο αυξημένα είναι τα προσόντα και οι ικανότητες των προϊσταμένων τόσο καλύτερη θα είναι η σχέση των εκπαιδευτικών με τους προϊσταμένους. Επίσης όσο μεγαλύτερη είναι η αναγνώριση της δουλειάς των εκπαιδευτικών από τους προϊσταμένους τόσο καλύτερες οι σχέσεις τους με αυτούς. Προηγούμενες ερευνητικές μελέτες (Δημητρόπουλος, 1998, Koustelios, 2001, Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003, Αντωνίου κ.ά., 2007, Saiti, 2007) επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Συμπερασματικά, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τις σχέσεις τους με τους προϊσταμένους γενικά, από την αναγνώριση από τους όλους προϊσταμένους γενικά και από τα προσόντα και τις ικανότητες των προϊσταμένων (π.χ. προϊστάμενοι γραφείων, σχολικοί σύμβουλοι, κ.λπ.)

Ο δέκατος παράγοντας συμπεριέλαβε τις σχέσεις με άλλες βαθμίδες της ιεραρχίας και οι μεταβλητές που συσχετίζονται είναι: «οι ανώτεροί μου δεν κατανοούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζω στην εργασία μου» και «αντιμετωπίζω δυσκολίες στο να επιβληθώ στους υφισταμένους μου».

Μεγαλύτερη συσχέτιση με τον παράγοντα έχει η μεταβλητή που αφορά στο ότι οι ανώτεροί μου δεν κατανοούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζω στην εργασία μου ενώ μικρότερο ρόλο στον παράγοντα έχει η μεταβλητή «αντιμετωπίζω δυσκολίες στο να επιβληθώ στους υφισταμένους μου».

Επομένως, η ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους επηρεάζεται από τις σχέσεις τους με άλλες βαθμίδες της ιεραρχίας.

Συμπεράσματα

Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ποιότητα της επαγγελματικής ζωής και συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας τους στη σημερινή ελληνική κοινωνική, επαγγελματική και εκπαιδευτική πραγματικότητα. Προκειμένου να εντοπίσουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίησή τους, χρησιμοποιήσαμε πρωτογενή στοιχεία, που συγκεντρώσαμε με ερωτηματολόγια σε δείγμα εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που εργάζονται σε σχολεία της Δ' Διεύθυνσης Αθήνας.

Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ώστε να αναπτυχθεί ως προς συγκεκριμένους θεματικούς άξονες, προκειμένου να συγκεντρωθούν πρωτογενή στοιχεία από τους εκπαιδευτικούς και να αποτυπωθεί ο βαθμός ικανοποίησής τους ως προς τις συνθήκες εργασίας, που αφορούν: α) στην κτιριακή και στην υλικοτεχνική υποδομή, β) στη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, γ) στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή τους, δ) στο σχολικό κλίμα, ε) στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, στ) στις σχέσεις με τους γονείς των μαθητών τους και την κοινωνία καθώς και ζ) στην επαγγελματική ανάπτυξή τους.

Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων αναπτύχθηκε σε δυο στάδια, που περιλαμβάνουν την περιγραφή των ατομικών χαρακτηριστικών και αποτυπώνουν τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και την ανάλυση με τη μέθοδο της Παραγοντικής ανάλυσης των παραγόντων που συνθέτουν τους άξονες, οι οποίοι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στην εκτίμηση των παραμέτρων που προσδιορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Από την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων προκύπτει ότι αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών ως προς την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή, οι εκπαιδευτικοί, στην πλειονότητά τους, είναι δυσαρεστημένοι, από τους χώρους των εργαστηρίων φυσικής και χημείας, από το εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών, από τα μέσα διδασκαλίας, από τους χώρους διεξαγωγής των μαθημάτων ειδικοτήτων, από τις αθλητικές εγκαταστάσεις στον αύλειο χώρο, από το πράσινο στον αύλειο χώρο του σχολείου. Επίσης είναι δυσαρεστημένοι από το χώρο της βιβλιοθήκης του σχολείου τους. Είναι όμως ικανοποιημένοι από το κτίριο που στεγάζεται το σχολείο, από το χώρο του γραφείου των δασκάλων και από την αίθουσα της τάξης τους, ενώ και από την αίθουσα εκδηλώσεων και τις συνθήκες ασφάλειας των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στον αύλειο χώρο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ικανοποιημένοι.

Το σχολικό περιβάλλον δεν είναι ήσσονος σημασίας για τον εκπαιδευτικό. Θεωρώντας ότι οι ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τα όρια και τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού να ασκήσει αποτελεσματικά το επάγγελμά του και θέτουν τις βάσεις για την ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση των μαθητών, πρέπει να αναγνωρίσουμε τη σπουδαιότητα του σχολικού πλαισίου. Ειδικότερα, πρέπει να υπάρξει μέριμνα για τη βελτίωση των υποδομών των σχολείων, δηλαδή, των χώρων των εργαστηρίων φυσικής και χημείας, των ηλεκτρονικών υπολογιστών, το χώρο της βιβλιοθήκης, των χώρων διεξαγωγής των μαθημάτων ειδικοτήτων, των αθλητικών εγκαταστάσεων στον αύλειο χώρο. Επίσης, ο πλούσιος εξοπλισμός και τα σύγχρονα μέσα διδασκαλίας είναι στοιχεία απαραίτητα στις σύγχρονες μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, που προάγουν τη συνεργασία των μαθητών και συνδέονται με την ποιότητα της διδασκαλίας.

Αναφορικά με τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αντλούν ικανοποίηση, από τα προσόντα και τις ικανότητες του Διευθυντή τους, από την ομαλή λειτουργία του σχολείου και την έμφαση στους κανόνες λειτουργίας του καθώς και από τα προσόντα και τις ικανότητες των προϊσταμένων τους (π.χ. προϊόμενοι γραφείων, σχολικοί σύμβουλοι, κ.λπ.). Οφείλουμε να σχολιάσουμε ότι το αναπτυξιακό σχέδιο κάθε σχολικής μονάδας εξαρτάται σημαντικά από το διευθυντή, την αντίληψη που έχει για το ρόλο του και τις πρακτικές που ακολουθεί.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την επένδυση των χρημάτων της Σχολικής Επιτροπής για τα λειτουργικά έξοδα του σχολείου (π.χ. παιδαγωγικό και εποπτικό υλικό), όμως, πρέπει να τονίσουμε, ότι είναι δυσαρεστημένοι από την ανταπόκριση του Δήμου χρονικά στις αιτήσεις επισκευής και συντήρησης του σχολείου. Επισημαίνουμε, λοιπόν, ότι η σωστή λειτουργία των συνδεδεμένων υπηρεσιών αποτελεί ισχυρό παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης.

Τέλος, αναφορικά με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στη γενική δήλωση πόσο ικανοποιημένοι είναι από τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, οι απόψεις τους διίστανται, γεγονός που σχετίζεται με το ισχύον σήμερα συγκεντρωτικό γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα που δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στην παιδαγωγική αποστολή του σχολείου.

Σε ό,τι αφορά τις σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή, στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από τη σχέση τους με το Διευθυντή (αυτή η δήλωση είχε την υψηλότερη τιμή στις συχνότητες από όλες τις δηλώσεις) και

από τις σχέσεις τους με τους προϊσταμένους γενικά. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ικανοποίηση από τη δυνατότητα συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων, από την κατανομή των ευθυνών στο σχολείο που υπηρετούν, από την αναλυτική περιγραφή των καθηκόντων και των υποχρεώσεών τους και από την αναγνώριση της δουλειάς τους από τους προϊσταμένους γενικά.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν, στο ότι τους ανατίθενται απλές και αδιάφορες δουλειές να εκτελέσουν, ή στο ότι δεν τους ανατίθενται σύνθετες ή δύσκολες εργασίες, ενώ θα ήθελαν, αλλά και στο ότι δεν τους δίνεται η δυνατότητα να αναλάβουν πρωτοβουλίες και στο ότι δεν έχουν ίσες ευκαιρίες με τους άνδρες/γυναίκες συναδέλφους τους. Ωστόσο, συμφωνούν στο ότι οι ανώτεροι δεν κατανοούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εργασία τους.

Αναφορικά με τους παράγοντες που συνδέονται με το σχολικό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί, στην πλειονότητά τους, εκφράζουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, από την επικοινωνία μέσα στην ομάδα των εκπαιδευτικών και από τη συνεργασία με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Επιπλέον, δηλώνουν ικανοποιημένοι από την ομαδικότητα και την κοινή προσπάθεια των εκπαιδευτικών για επίτευξη στόχων, από την ενθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών και την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Στην πλειονότητά τους, επίσης διαφωνούν ότι νιώθουν απομονωμένοι/-ες από τους συναδέλφους τους, ότι η συμπεριφορά των συναδέλφων είναι υποτιμητική και απαξιωτική και ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες να επιβληθούν στους υφισταμένους τους. Τέλος, συμφωνούν στο ότι χαίρουν ίδιας εκτίμησης από όλους τους συναδέλφους τους.

Επομένως, η ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα, στα πλαίσια της οποίας αναγνωρίζεται η αξία των ατόμων και της ομάδας συμβάλλει στη βελτίωση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί είναι ανοικτοί σε νέες προκλήσεις και πειραματισμούς, όταν αισθάνονται ασφάλεια, εμπιστοσύνη και σεβασμό. Η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους υπονομεύει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι κακής ποιότητας διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία, που περιλαμβάνουν διαπληκτισμούς και διαμάχες, επίσης, σχετίζονται αρνητικά με την συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων.

Από την άλλη πλευρά, αναφορικά με τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί βιώνουν ικανοποίηση, από τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους (αυτή η δήλωση είχε τη δεύτερη ψηλότερη τιμή στις συχνότητες από όλες τις δηλώσεις), από την αναγνώριση της δουλειάς τους από τους μαθητές τους, από τη σχολική επίδοση των μαθητών τους. Σε ό,τι αφορά την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών και την πολυπολιτισμική τους σύνθεση δηλώνουν, αν

και σε μικρότερο ποσοστό, επίσης, ικανοποιημένοι. Χωρίς αμφιβολία, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν προσδιορίζεται αποκλειστικά από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού αλλά και από τη δυναμική αλληλεπίδραση μαθητών – εκπαιδευτικού.

Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ικανοποίηση από τις σχέσεις τους με τους γονείς και την κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι, από τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους και από την αναγνώριση της δουλειάς τους από τους γονείς γεγονός που ενισχύει την ικανοποίηση που αντλούν από την εργασία τους.

Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι δυσαρεστημένοι από τη διασύνδεση και συνεργασία του σχολείου τους με άλλους κοινωνικούς φορείς. Αυτό ενισχύει την άποψη ότι είναι αναγκαίο να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και της αποτελεσματικότητας του σχολείου.

Τέλος, σε σχέση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν δυσαρέσκεια από την έλλειψη αξιολόγησης στην εκπαίδευση, από τις ευκαιρίες για συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και από τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης.

Δηλαδή, για τους εκπαιδευτικούς, κρίνεται αναγκαία η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης παρατηρείται αύξηση του ενδιαφέροντος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και της εκπαίδευσης γενικότερα, επειδή λειτουργεί ανατροφοδοτικά και βελτιώνει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Επιπρόσθετα, τονίζεται η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης. Σκοπός της είναι η εξέλιξη και η ανάπτυξη των ακαδημαϊκών, επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών στη διάρκεια της θητείας τους. Ενισχυτικά μπορεί να λειτουργήσει η ενδοσχολική επιμόρφωση, που προϋποθέτει τη διαμόρφωση ανοικτής κριτικής ατμόσφαιρας, την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών, και την προώθηση κουλτούρας αλληλεγγύης, συνεργασίας και συλλογικής παρέμβασης στο σχολείο. Επομένως, και στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η επιμόρφωση πρέπει να αποτελεί άξονα και πυρήνα της συνολικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Επιπλέον, και ανεξάρτητα από τους προηγούμενους θεματικούς άξονες, δόθηκε μια δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς, να επιλέξουν ανάμεσα σε πέντε προτάσεις προκειμένου να δοθεί πιο ολοκληρωμένη εικόνα των αντιλήψεων και των στάσεων τους. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει ότι θα ήθελε να μείνει στο σχολείο στην ίδια θέση εργασίας/ απασχόλησης και μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό αυτών θα ήθελαν να μπορούσαν να φύγουν από τη

δουλειά τους. Επομένως αφού στην πλειονότητά τους επιθυμούν να μείνουν στο σχολείο προκύπτει ότι απολαμβάνουν ικανοποίηση από το επάγγελμά τους γενικά.

Εν κατακλείδι, η παραγοντική ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανέδειξε δέκα παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Προηγούμενες ερευνητικές μελέτες (Μπρούζος, 2002, 2004, Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003, Saiti, 2007), επίσης, έχουν προσδιορίσει σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό αυτούς τους παράγοντες για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την παραγοντική ανάλυση, οι παράγοντες που προέκυψαν και επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι δέκα:

Ο Πρώτος παράγοντας συσχετίζεται με τις σχέσεις με τους μαθητές, με τους γονείς και με την κοινωνία. Η ομάδα των μεταβλητών που περιλαμβάνει είναι: οι σχέσεις με τους μαθητές, η σχολική τους επίδοση, η κοινωνική τους συμπεριφορά, η αναγνώριση της δουλειάς από τους μαθητές, η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού, η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η αναγνώριση της δουλειάς των εκπαιδευτικών από τους γονείς των μαθητών, η έλλειψη αξιολόγησης στην εκπαίδευση και η διασύνδεση και συνεργασία του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς. Το ότι η μεταβλητή *«η έλλειψη αξιολόγησης στην εκπαίδευση»* συμπεριελήφθη σε αυτόν τον παράγοντα, είναι ένα σημαντικό εύρημα που δείχνει ότι μια σωστή αξιολόγηση στα σχολεία μπορεί να περιλαμβάνει ακόμα και την κρίση των γονέων.

Ο Δεύτερος παράγοντας συμπεριέλαβε τις σχέσεις με τους συναδέλφους. Οι μεταβλητές που συσχετίζονται είναι: οι διαπροσωπικές σχέσεις, η συνεργασία με τους συναδέλφους, η επικοινωνία μέσα στην ομάδα των εκπαιδευτικών, η ομαδικότητα και η κοινή προσπάθεια για επίτευξη στόχων, η κατανομή των ευθυνών, η αναλυτική περιγραφή των καθηκόντων και των υποχρεώσεων και τέλος η μεταβλητή *«χαίρω ίδιας εκτίμησης από όλους τους συναδέλφους μου»*.

Ο Τρίτος παράγοντας συσχετίζεται με τη Διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης και τη Διεύθυνση του σχολείου. Περιέχει τις μεταβλητές: σωστή επένδυση των χρημάτων της Σχολικής Επιτροπής για τα λειτουργικά έξοδα του σχολείου (π.χ. παιδαγωγικό και εποπτικό υλικό), ανταπόκριση του Δήμου χρονικά στις αιτήσεις επισκευής και συντήρησης του σχολείου, διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, τα προσόντα και οι ικανότητες του Διευθυντή, η ομαλή λειτουργία του σχολείου και η έμφαση στους κανόνες λειτουργίας του, η σχέση με το Διευθυντή, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η ενθάρρυνση υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων.

Ο Τέταρτος παράγοντας συσχετίζεται με το σχολικό κλίμα. Η ομάδα των μεταβλητών που περιλαμβάνει είναι: νιώθω απομονωμένος/-η από τους συναδέλφους μου, μου αναθέτουν συχνά τις πιο απλές και αδιάφορες δουλειές να εκτελέσω, οι δυνατότητες προαγωγής μου είναι περιορισμένες, ενώ έχω τα τυπικά προσόντα για να προαχθώ, η συμπεριφορά πολλών συναδέλφων είναι υποτιμητική και απαξιωτική, δεν μου ανατίθενται σύνθετες ή δύσκολες εργασίες και εργασίες/αποστολές, αν και θα το ήθελα, δε μου δίνεται η δυνατότητα να αναλάβω πρωτοβουλίες στη δουλειά μου, δεν έχω ίσες ευκαιρίες με τους άντρες συναδέλφους μου.

Ο Πέμπτος παράγοντας συσχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εμπεριέχει τις μεταβλητές που αφορούν στη βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, στις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και στις ευκαιρίες για συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση.

Ο Έκτος παράγοντας συσχετίζεται με τον αύλειο χώρο. Οι μεταβλητές που περιέχει είναι: το πράσινο στον αύλειο χώρο του σχολείου, οι αθλητικές εγκαταστάσεις στον αύλειο χώρο, οι συνθήκες ασφάλειας των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στον αύλειο χώρο.

Ο Έβδομος παράγοντας συσχετίζεται με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή. Οι μεταβλητές που εμπεριέχει αφορούν στην κατάσταση του κτιρίου του σχολείου, στην αίθουσα της τάξης, στους χώρους διεξαγωγής των μαθημάτων ειδικοτήτων, στα εργαστήρια φυσικής και χημείας και ηλεκτρονικών υπολογιστών και στα μέσα διδασκαλίας του σχολείου.

Ο Όγδοος παράγοντας συσχετίζεται με τον εσωτερικό χώρο του σχολείου. Περιέχει τις μεταβλητές που αφορούν στο χώρο του γραφείου των δασκάλων, της βιβλιοθήκης και στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου.

Ο Ένατος παράγοντας συμπεριέλαβε τις σχέσεις με τους προϊσταμένους. Οι μεταβλητές που συσχετίζονται είναι: οι σχέσεις με τους προϊσταμένους γενικά, τα προσόντα και οι ικανότητες των προϊσταμένων σας (π.χ. προϊστάμενοι γραφείων, σχολικοί σύμβουλοι, κ.λπ.), η αναγνώριση της δουλειάς των εκπαιδευτικών από όλους τους προϊσταμένους γενικά.

Ο Δέκατος παράγοντας συμπεριέλαβε τις σχέσεις με άλλες βαθμίδες της ιεραρχίας. Οι μεταβλητές που συσχετίζονται είναι: οι ανώτεροί μου δεν κατανοούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζω στην εργασία μου και αντιμετωπίζω δυσκολίες στο να επιβληθώ στους υφισταμένους μου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι συνεπή προς τη διεθνή βιβλιογραφία και επιβεβαιώνονται από αντίστοιχες εμπειρικές μελέτες. Η μεθοδολογία που αναπτύχθηκε στην παρούσα μελέτη παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον καθώς αναδεικνύει σε ομάδες τους

παράγοντες που είναι δυνατό να επιδρούν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εργασία τους. Επίσης, περιλαμβάνει παράγοντες, οι οποίοι αναφέρονται στην εργασία συνολικά, καθώς έγινε η προσπάθεια μιας ολιστικής προσέγγισης των παραγόντων που συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση, ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης (εργασιακά χαρακτηριστικά, συνθήκες εργασίας, εργασιακό περιβάλλον, ανάπτυξη σχέσεων και συνεργασιών με όλους τους εμπλεκόμενους κ.λπ.).

Η έρευνα περιορίστηκε στην εξαγωγή των παραγόντων (ομάδων μεταβλητών) και όχι στην περεταίρω αξιοποίησή τους. Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αξιοποιήσει πρωτογενή στοιχεία σε άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπως για παράδειγμα, ανάπτυξη υποδειγμάτων επαγγελματικής ικανοποίησης, με τη μέθοδο της παλινδρόμησης. Οι παράγοντες θα μπορούν να αποτελούν είτε εξαρτημένες μεταβλητές είτε ανεξάρτητες-ερμηνευτικές μεταβλητές, είτε για την εκτίμηση των παραμέτρων που διαμορφώνουν τους παράγοντες αυτούς είτε για την εκτίμηση του βαθμού στον οποίο επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αντίστοιχα.

Επιπλέον παρόμοια μεθοδολογία θα μπορούσε να αναπτυχθεί και για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διαφαίνεται ότι αντλούν ικανοποίηση από την εργασία τους, αλλά ως προς μερικές όψεις των επαγγελματικών συνθηκών που βιώνουν στο σχολικό περιβάλλον, οι οποίες αναφέρονται κυρίως στην αξιολόγηση, στις ευκαιρίες διαρκούς επιμόρφωσής τους και εξέλιξής τους και τη διασύνδεση και συνεργασία του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς, είναι σκεπτικοί ή και δυσαρεστημένοι. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί είναι δυσαρεστημένοι από τις υποδομές/εγκαταστάσεις και τα εκπαιδευτικά μέσα που τους διατίθενται, γεγονός που αναδεικνύει την ελλιπή χρηματοδότηση των σχολείων η οποία, όπως εξάλλου αναγνωρίζουν όλες οι εμπλεκόμενες πλευρές, δεν επαρκεί για την κάλυψη των αναγκών ενός σύγχρονου σχολείου.

Η κατάσταση της ικανοποίησης/δυσαρέσκειας δεν είναι στατική αλλά δυναμική. Αυτή η δυναμικότητα απαιτεί κατανόηση των αναγκών των εκπαιδευτικών. Το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού είναι περισσότερο οξύ αφού ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη των παιδιών το μέλλον κάθε χώρας, τη συνέχεια της κοινωνίας.

П А Р А Р Т Н М А

Το ερωτηματολόγιο είναι ΑΝΩΝΥΜΟ και οι πληροφορίες που εμπεριέχονται ΑΠΟΛΥΤΩΣ ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΕΣ. Η επεξεργασία και ανάλυση των ερωτηματολογίων θα χρησιμοποιήσει ΜΕΣΟΥΣ ΟΡΟΥΣ. Τα τελικά αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Ε Ρ Ω Τ Η Μ Α Τ Ο Λ Ο Γ Ι Ο

ΑΤΟΜΙΚΑ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Όλα τα στοιχεία είναι ΑΠΟΡΡΗΤΑ

		Τόπος διαμονής (προαιρετικά)	
Νομός	:		A01
Δήμος / Κοινότητα	:		A02
A03	Ηλικία (έτη)	:	

Σημειώστε με V :

A04	Φύλο
Άρρεν	
Θήλυ	

A05	Οικογενειακή κατάσταση
Άγαμος/η	
Έγγαμος/η	
Διαζευγμένος/η	
Χήρος/α	
Σε διάσταση	
Συμβίωση με σχέση	

A06	Αριθμός παιδιών
Κανένα	
Ένα	
Δύο	
Τρία	
Τέσσερα	
Περισσότερα	

A07	Προσωπικό επίπεδο μόρφωσης	
	Δεύτερο πτυχίο	
	Μεταπτυχιακές Σπουδές	
	Διδακτορική Διατριβή	
	Σεμινάρια	
	Επιμόρφωση στα Π.Ε.Κ	
	Μετεκπαίδευση (Διδασκαλείο)	
	Πιστοποίηση Ηλεκτρονικών Υπολογιστών	

A08	Επίπεδο μόρφωσης των γονέων σας		
		Πατέρας	Μητέρα
	Κάτοχος μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου		
	Πτυχιούχος ανωτάτης εκπαίδευσης		
	Πτυχιούχος ανώτερης εκπαίδευσης		
	Απόφοιτος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης		
	Απόφοιτος τριτάξιου γυμνασίου		
	Απόφοιτος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης		
	Φοίτησε σε ορισμένες τάξεις δημοτικού σχολείου		
	Δεν πήγε καθόλου σχολείο		

A9	Θέση των γονέων στο επάγγελμα		
	(για τους συνταξιούχους τη θέση που είχαν κατά το τελευταίο έτος απασχόλησής τους)		
		Πατέρας	Μητέρα
	Στρατιωτικός		
	Ελεύθερος επαγγελματίας / Επιχειρηματίας		
	Μισθωτός στο δημόσιο τομέα		
	Μισθωτός στον ιδιωτικό τομέα		
	Αγρότης		
	Οικιακά		

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ

B01	Σχέση εργασίας	
	Διορισμένος μόνιμος	
	Αναπληρωτής	
	Ωρομίσθιος	

B02	Περιοχή του σχολείου που υπηρετείτε	
-----	-------------------------------------	--

B03	Συνολικά έτη υπηρεσίας στη Δημόσια Εκπαίδευση	
-----	---	--

B04	Έτη προϋπηρεσίας συνολικά	
-----	---------------------------	--

A. Περιγραφή θέσης

B05	Παρακαλώ, περιγράψτε ακριβώς τη θέση εργασίας που καταλαμβάνετε: Σημειώστε τα καθήκοντα, τις υποχρεώσεις και τις αρμοδιότητες με τα οποία είστε επιφορτισμένος/-η.

B06	Σημειώστε ενδεχόμενα προνόμια που απολαμβάνετε στη συγκεκριμένη θέση εργασίας:

Σημειώστε την άποψή σας με V στο αντίστοιχο κουτάκι

Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από:

B07	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Ελάχιστα	Καθόλου
Την κατάσταση του κτιρίου που στεγάζεται το σχολείο σας					
Την αίθουσα της τάξης σας					
Τους χώρους διεξαγωγής των μαθημάτων ειδικοτήτων					
Τα εργαστήρια φυσικής, χημείας					
Το εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών					
Τα μέσα διδασκαλίας του σχολείου					
Το χώρο του γραφείου των δασκάλων					
Το χώρο της βιβλιοθήκης του σχολείου σας					
Την αίθουσα εκδηλώσεων					
Το πράσινο στον αύλειο χώρο του σχολείου					
Τις αθλητικές εγκαταστάσεις στον αύλειο χώρο					
Τις συνθήκες ασφάλειας των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος στον αύλειο χώρο					
Τη σωστή επένδυση των χρημάτων της Σχολικής Επιτροπής για τα λειτουργικά έξοδα του σχολείου (π.χ. παιδαγωγικό και εποπτικό υλικό)					
Την ανταπόκριση του Δήμου χρονικά στις αιτήσεις επισκευής και συντήρησης του σχολείου					
Τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης					
Τα προσόντα και τις ικανότητες του Διευθυντή σας					

Την ομαλή λειτουργία του σχολείου και την έμφαση στους κανόνες λειτουργίας του					
Τη σχέση σας με το Διευθυντή					
Τις σχέσεις σας με τους προϊσταμένους γενικά					
Τα προσόντα και τις ικανότητες των προϊσταμένων σας (π.χ. Προϊστάμενοι γραφείων σχολικοί σύμβουλοι, κ.λπ.)					
Την αναγνώριση της δουλειάς σας από όλους τους προϊσταμένους γενικά					
Τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους σας					
Την επικοινωνία μέσα στην ομάδα					
Την ομαδικότητα και την κοινή προσπάθεια για επίτευξη στόχων					
Τη συνεργασία σας με τους συναδέλφους					
Την κατανομή των ευθυνών στο σχολείο που υπηρετείτε					
Την αναλυτική περιγραφή των καθηκόντων και των υποχρεώσεων					
Την ενθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών					
Τη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων					
Την ενθάρρυνση υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων					
Τις δυνατότητες που σας παρέχονται για βελτίωση των επαγγελματικών σας δεξιοτήτων					
Τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης					
Τις ευκαιρίες για συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση					
Την έλλειψη αξιολόγησης στην εκπαίδευση					
Τις σχέσεις με τους μαθητές σας					
Τη σχολική επίδοση των μαθητών					
Την αναγνώριση της δουλειάς σας από τους μαθητές					
Την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών σας					

Την πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού					
Τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών σας					
Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων					
Την αναγνώριση της δουλειάς σας από τους γονείς των μαθητών σας					
Τη διασύνδεση και συνεργασία του σχολείου σας με άλλους κοινωνικούς φορείς					

B08

Πολλές φορές σχηματίζουμε ως εργαζόμενοι/-ες διάφορες απόψεις για το πλαίσιο της εργασίας μας. Σημειώστε την άποψή σας με V για την καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις					
	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ μέτρια	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ απόλυτα
Οι ανώτεροί μου δεν κατανοούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζω στην εργασία μου					
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στο να επιβληθώ στους υφισταμένους μου					
Νιώθω απομονωμένος/-η από τους συναδέλφους μου					
Μου αναθέτουν συχνά τις πιο απλές και αδιάφορες δουλειές να εκτελέσω					
Οι δυνατότητες προαγωγής μου είναι περιορισμένες, ενώ έχω τα τυπικά προσόντα για να προαχθώ					
Η συμπεριφορά πολλών συναδέλφων είναι υποτιμητική και απαξιωτική					
Δεν μου ανατίθενται σύνθετες ή δύσκολες εργασίες και θα το ήθελα					
Δεν μου δίνεται η δυνατότητα να αναλάβω πρωτοβουλίες στη δουλειά μου					
Δεν έχω ίσες ευκαιρίες με τους άνδρες/γυναίκες συναδέλφους μου					
Χαίρω ίδιας εκτίμησης από όλους τους συναδέλφους μου					

Ποιο από τα παρακάτω σας εκφράζει περισσότερο;	
Θα ήθελα να μείνω στο σχολείο στην ίδια θέση εργασίας/απασχόλησης	
Θα ήθελα να μείνω στην εργασία, αλλά να αλλάξω θέση εργασίας/απασχόλησης	
Θα ήθελα να μετατεθώ σε άλλη πόλη	
Θα ήθελα να μπορούσα να φύγω από τη δουλειά μου	
Δεν ξέρω / δεν απαντώ	

ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Έλεγχος καταλληλότητας της παραγοντικής ανάλυσης ΚΜΟ.

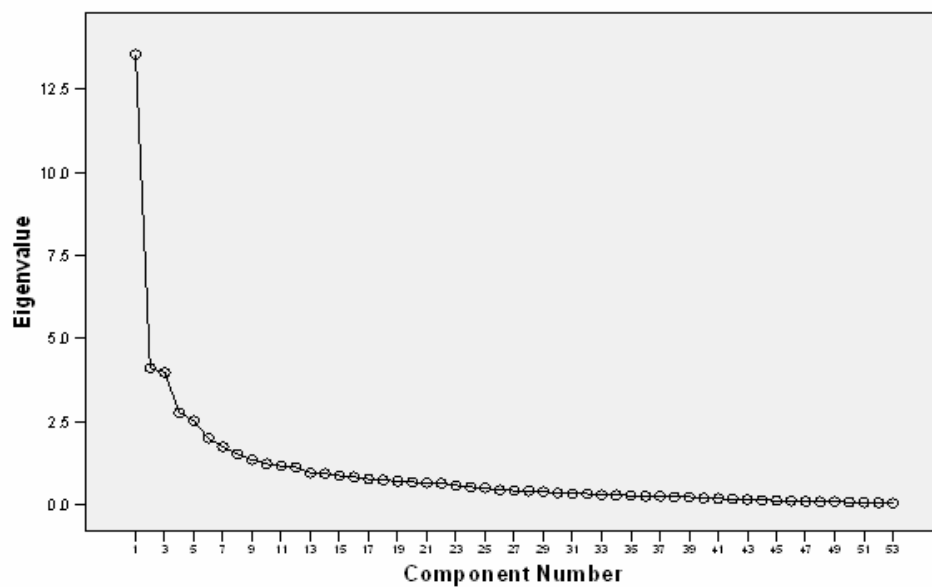
Έλεγχος για την ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών κατά *Bartlett*

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.815
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	5183.249
	df	1378
	Sig.	.000

p- value=0,000<0,01

Scree Plot



Rotated Component Matrix(a)

	Component											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Την κατάσταση του κτιρίου που στεγάζεται το σχολείο σας	.106	.104	.414	.069	.237	.157	.533	.337	-.267	.072	-.09	
Την αίθουσα της τάξης σας	.074	.156	.458	-.099	.226	.110	.448	.205	-.270	.296	-.04	
Τους χώρους διεξαγωγής των μαθημάτων ειδικότητων	.095	.068	.123	-.054	.152	.042	.672	.248	-.031	.071	-.06	
Τα εργαστήρια φυσική, χημείας	.084	.014	.075	-.051	.046	.032	.757	.142	.093	.029	.19	
Το εργαστήριο Η/Υ	.171	.032	.056	-.012	.287	.303	.637	-.038	.065	-.128	.02	
Τα μέσα διδασκαλίας του σχολείου σας	.169	.154	.150	-.017	.088	.334	.576	.198	.107	-.135	-.00	
Το χώρο του γραφείου των δασκάλων	.137	.099	.074	-.005	.099	.258	.162	.736	-.117	.032	.02	
Το χώρο της βιβλιοθήκης του σχολείου σας	.132	.067	.088	-.131	-.022	.294	.361	.551	.030	.183	.19	
Την αίθουσα εκδηλώσεων	.031	.027	.017	-.011	.021	-.015	.240	.807	.174	-.119	8.98E-00	
Το πρασινο στον αύλειο χώρο του σχολείου	.131	.103	.190	-.166	-.061	.726	.206	.075	-.006	-.071	.32	
Τις αθλητικές εγκαταστάσεις στον αύλειο χώρο του σχολείου	.093	.102	.077	-.050	.056	.815	.160	.024	.102	-.115	.09	
Τις συνθήκες ασφαλείας των μαθητών κατά την διάρκεια του διαλείμματος στον αύλειο χώρο	.036	.020	.160	-.097	.184	.734	.043	.216	.009	.226	-.14	
Τη σωστή επένδυση των χρημάτων της σχολικής επιτροπής για τα λειτουργικά έξοδα του σχολείου (πχ παιδαγωγικού και εποπτικού υλικού)	.189	.078	.428	-.021	.134	.516	.203	.095	-.033	-.271	.02	
Την ταχύτητα ανταπόκρισης του δήμου στις αιτήσεις επισκευής και συντήρησης του σχολείου	.036	-.107	.381	-.008	.390	.498	.139	.317	.122	.014	-.09	
Τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης	.010	.085	.455	-.012	.286	.048	.261	.254	.224	-.104	-.14	
Τα προσόντα και τις ικανότητες του διευθυντή σας	.079	.056	.815	-.169	.122	.130	.164	-.035	.233	-.021	.03	
Την ομαλή λειτουργία του σχολείου και την έμφαση στους κανόνες λειτουργίας τους	.197	.204	.687	-.139	.181	.237	.057	.164	.077	-.026	-.12	
Τη σχέση σας με τον διευθυντή	.137	.156	.749	-.134	-.001	.154	.059	-.114	.292	.031	-.00	
Τις σχέσεις σας με τους προϊστάμενους γενικά	.114	.194	.379	-.018	.146	.091	.025	-.049	.690	.061	-.24	

Τα προσόντα και τις ικανότητες των προϊσταμένων σας (π.χ. προϊστάμενοι γραφείων, σχολικοί σύμβουλοι κλπ.)	.064	.128	.362	-.081	.155	.081	-.045	.107	.709	-.109	.09
Την αναγνώριση της δουλειάς σας από τους προϊσταμένους σας γενικά	.165	.230	.164	-.095	.299	.013	.141	.067	.610	-.116	.13
Τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους σας	.212	.806	.006	-.166	-.043	-.006	.085	-.119	.094	-.019	-.11
Την επικοινωνία μέσα στην ομάδα	.114	.816	.088	-.159	-.044	.046	.018	.067	.250	.101	-.09
Την ομαδικότητα και την κοινή προσπάθεια για την επίτευξη στόχων	.284	.827	.101	-.066	.121	-.012	.163	.056	.029	-.087	.03
Τη συνεργασία με τους συναδέλφους σας	.213	.826	.058	-.156	.075	.010	.045	.034	.047	-.049	.00
Την κατανομή ευθυνών στο σχολείο που υπηρετείτε	.100	.774	.243	-.054	.234	.148	-.056	.088	-.055	.042	.16
Την αναλυτική περιγραφή των καθηκόντων και των υποχρεώσεων	.025	.597	.435	-.056	.147	.332	-.040	.219	-.011	-.031	.11
Την ενθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών	.050	.459	.514	-.109	.215	.129	.205	.090	.156	-.255	.21
Τη δυνατότητα συμμετοχής στην λήψη αποφάσεων	.073	.513	.548	-.087	.200	.002	.142	.094	.167	-.143	.20
Την ενθάρρυνση υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων	.085	.372	.438	-.065	.275	.240	.205	-.017	.124	-.186	.41
Τις δυνατότητες που προσφέρονται για την βελτίωση των επαγγελματικών σας δεξιοτήτων	.207	.086	.205	-.058	.700	.006	.160	.048	.248	-.133	-.02
Τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης	.137	.120	.058	-.058	.854	.093	.140	.087	.120	.023	.07
Τις ευκαιρίες για συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση	.123	.091	.263	-.008	.792	.093	.187	.014	.012	-.074	.12
Την έλλειψη αξιολόγησης στην εκπαίδευση	.258	.014	-.063	-.024	.181	.115	.053	.065	-.009	.129	.69
Τις σχέσεις με τους μαθητές	.728	.126	.166	-.146	-.038	.163	.015	-.136	.015	-.018	.13
Τη σχολική επίδοση των μαθητών	.744	.172	.029	-.044	.038	.001	.111	.160	.160	.069	.11
Την αναγνώριση της δουλειάς σας από τους μαθητές	.852	.164	.018	-.047	.031	.058	.021	.056	.006	-.056	.04
Την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών σας	.754	-.036	.091	.065	-.012	-.020	.108	.090	-.006	-.004	.12

Την πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού	.609	.016	.166	.068	.162	.088	.106	.030	.104	-.074	.12
Τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών σας	.748	.246	.124	-.025	.111	-.019	.153	.057	.029	.086	-.20
Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων	.571	.148	-.053	-.007	.277	.243	-.012	.243	.178	.059	-.00
Την αναγνώριση της δουλειάς σας από τους γονείς των μαθητών σας	.781	.183	-.031	.020	.166	.053	.035	-.060	-.084	-.044	-.05
Τη διασύνδεση και την συνεργασία του σχολείου σας με άλλους κοινωνικούς φορείς	.302	.182	.255	.054	.486	.283	.063	-.022	.026	-.187	.24
Οι ανώτεροί μου δεν κατανοούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζω στην εργασία μου	.073	-.094	-.160	.170	-.282	-.068	-.063	.014	-.248	.639	.02
Αντιμετωπίζω δυσκολίες στο να επιβληθώ στους υφισταμένους μου	-.139	.023	.051	.504	-.081	-.054	.135	-.046	.114	.530	.23
Νιώθω απομονωμένος/η από τους συναδέλφους μου	-.084	-.274	.045	.646	.091	-.050	-.204	.090	.013	.119	.07
Μου αναθέτουν συχνά τις πιο απλές και πιο αδιάφορες δουλειές να εκτελέσω	.023	-.197	-.068	.709	-.031	-.095	-.181	.169	-.102	-.165	.08
Οι δυνατότητες προαγωγής μου είναι περιορισμένες ενώ έχω τα τυπικά προσόντα για να προαχθώ	.097	-.075	.064	.522	-.433	-.045	-.058	-.006	-.059	.052	-.01
Η συμπεριφορά πολλών συναδέλφων είναι συχνά υποτιμητική και απαξιωτική	-.004	-.092	-.251	.597	.064	-.022	.059	-.031	.050	.364	.04
Δεν μου ανατίθενται σύνθετες και δύσκολες εργασίες και θα το ήθελα	.014	-.046	.007	.777	-.010	-.076	.009	-.129	-.076	-.042	-.03
Δεν μου δίνεται η δυνατότητα να αναλάβω πρωτοβουλίες στην δουλειά μου	-.043	-.020	-.223	.754	-.049	-.141	.049	-.103	-.221	.059	-.17
Δεν έχω ίσες ευκαιρίες με τους άντρες/γυναίκες συναδέλφους μου	-.031	-.131	-.276	.607	-.101	.156	.059	-.034	.244	.105	-.13
Χαίρω ίδιας εκτίμησης από όλους τους συναδέλφους μου	.035	.223	.017	-.071	.025	.071	-.033	.000	.036	.103	.00

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 10 iterations.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αδαμόπουλος, Ι. (2007) 'Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών νομικών-πολιτικών επιστημών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για το επάγγελμά τους και την επαγγελματική ικανοποίηση'. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 50, 193-220.

Αντωνίου, Χρ., Κουρτέση, Θ., Κουστέλιος, Α. & Παπαϊωάννου, Α. (2007) 'Η επαγγελματική ικανοποίηση των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων'. *Αθληση και Κοινωνία*, 45, 76-82.

Αραμπατζή, Ζ. (2009) 'Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας για τη συμβολή της Διεύθυνσης στην επαγγελματική τους ικανοποίηση'. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Αργυράκης, Π., Κουστέλιος, Α., Διγγελίδης, Ν. & Χρόνη, Σ. (2005) 'Σύγκρουση ρόλων, ασάφεια ρόλων και επαγγελματική ικανοποίηση εργαζομένων στον Οργανισμό «ΑΘΗΝΑ 2004»'. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής (Ηλεκτρονικό Περιοδικό)*, 2(1), 15-26.

Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1992) 'Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού'. *Εκπαιδευτικά*, 25-26, 114-127.

Βλαχόπουλος, Α. (1999) 'Εργασιακή κόπωση εκπαιδευτικών'. *Το σχολείο και το σπίτι*, 1, 42-46.

Βοσνιάδου Στ., (2005), *Εισαγωγή στην ψυχολογία*, Αθήνα: Gutenberg.

Γιώτη, Λ., Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2002) 'Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την προοπτική της εκπαίδευσης στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης: Περιεχόμενο σπουδών και ευρωπαϊκή ταυτότητα-Επαγγελματικό προφίλ του Ευρωπαίου εκπαιδευτικού'. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 126, 91-102.

Γρέβιας, Δ. (1993) 'Κοινωνικές Αξίες, Εργασία και Επαγγελματικός Προσανατολισμός'. *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.*.

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

Δράκου, Α., Καμπίτσης, Χ., Χαραχούσου, Υ. & Γλυνιά, Ε. (2004) 'Επαγγελματική ικανοποίηση των προπονητών-Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας και Εργαλεία Μέτρησης'. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 1(2), 2-24.

Ερωτοκρίτου, Μ. (1996) 'Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και Κυπριακή Εκπαίδευση'. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 55-66.

Everard K. & Morris G., (1999), *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Formatted: Justified, Indent: Left: 0 pt, Right: -30,2 pt, Space After: 0 pt, Line spacing: single

Formatted: Justified, Indent: Left: 0 pt, Space After: 0 pt, Line spacing: single, Don't adjust space between Latin and Asian text, Don't adjust space between Asian text and numbers

Formatted: Justified, Indent: Left: 0 pt, Space After: 0 pt, Line spacing: single, Don't adjust space between Latin and Asian text, Don't adjust space between Asian text and numbers

Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α. & Πιντζοπούλου, Ε. (2006) 'Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης'. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 3(2), 18-28.

Κάντας Α., (1995), *Διεργασίες Ομάδας, Σύγκρουση, Ανάπτυξη και Αλλαγή, Κουλτούρα, Επαγγελματικό Άγχος: Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (1996) 'Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους στα επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας'. *Ψυχολογία*, 3(2), 71-85.

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

Κόκκινος, Κ. (2005) 'Επαγγελματική εξουθένωση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς από την Ελλάδα και την Κύπρο'. *Μακεδόν*, 14, 79 - 89.

Κολιάδης, Ε., Μυλωνάς, Λ., Κουμπιάς, Λ., Τσιναρέλλης, Γ., Βαλσάμη, Ν. & Βάρφη, Β. (2000) 'Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς Α'βάθμιας γενικής & ειδικής αγωγής'. *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος*.

Κορομηλάς, Σ. (1983) 'Παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού'. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 13, 119-122.

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

Κωνσταντίνου Χ., (2001), *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία*, Αθήνα: Gutenberg.

Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2000) 'Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών'. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 139-161.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η. (2003) 'Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης'. *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος*.

Ματσαγγούρας Η., (1998), *Στρατηγικές διδασκαλίας*, Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας Η., (2006), *Θεωρία και πράξη διδασκαλίας: Η σχολική τάξη*, Αθήνα : Γρηγόρη.

Μαυρογιώργος, Γ. (1993) 'Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και όροι εργασίας των εκπαιδευτικών: τάσεις και αντιφάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση'. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 73, 13-22.

Μαυρογιώργος Γ., (1999α), Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β. & Χαλκιώτης Δ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Πάτρα: Ε.Α.Π..

Μαυροσκούφης, Δ. (2002) 'Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία'. *Νέα Παιδεία*, 103, 16-23.

Μιχόπουλος, Α. (1996) 'Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg στη σχολική οργάνωση. Η υποκίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής εκπαίδευσης μέσω των εργασιακών συνθηκών'. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 89-111.

Μλεκάνης Μ., (2005), *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μόττη - Στεφανίδη Φρ., (2000), *Επαγγελματική Εξουθένωση Ειδικού Προσωπικού Σχολικών Μονάδων Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και Μελών Ομάδων Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων*. Στο Καλαντζή-Αζίζι Α. και Μπεζεβέγκης Η., *Θέματα Επιμόρφωσης Ευαισθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μουχάγιερ Χ., (1985), *Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Μπρούζος Α., (2002), Η επαγγελματική ικανοποίηση Ελλήνων δασκάλων. Στο: Καψάλης Δ. & Κατσίκης Ν., *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μπρούζος Α., (2004), Ικανοποίηση των Δασκάλων από το Επάγγελμά τους. Στο Χατζηδήμου Δ., Ταρατόρη Ε., Κουγιουρούκη Μ. & Στραβάκου Π. , *Πρακτικά 4^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος*, Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

Ξωχέλλης Π., (1989), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Ξωχέλλης Π., (2006), *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαδάτου Δ. & Αναγνωστόπουλος Φ., (1999), *Η ψυχολογία στο χώρο της εργασίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαναούμ Ζ., (1995), *Η Διεύθυνση του σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Παπαναούμ Ζ., (2003), *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπάνης Ε. & Ρόντος Κ., (2005), *Ψυχολογία-Κοινωνιολογία της εργασίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού: Θεωρία και εμπειρική έρευνα*, Αθήνα: Σιδέρης.

Παπάνης, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2007) 'Ανάπτυξη κλίμακα μέτρησης επαγγελματικής προσαρμογής των εκπαιδευτικών (εργασιακή ικανοποίηση, επαγγελματικό άγχος και εξουθένωση)'. άρθρο στον ιστοχώρο. http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_20.html

Παππά, Β. (2006) 'Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση'. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.

Παρασκευόπουλος Ι., (1990), *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Αθήνα: αυτοέκδοση.

Πετρίδου Ε., (2000), Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας, στο Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.) *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Πολυζωάκης, Ε. (2008) 'Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο'. *Εκπαιδευτικά*, 87, 172-184.

Πυργιωτάκης Ε., (2000), *Εισαγωγή στην παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πυργιωτάκης Ε., (1992), *Έλληνες δάσκαλοι: εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας τους*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Ράπτης Α. & Ράπτη Α., (2002), *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορικής*, Αθήνα: αυτοέκδοση.

Formatted: Justified, Indent:
Left: 0 pt, Space After: 0 pt

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

Σιάρδος Γ., (2004), *Μέθοδοι πολυμεταβλητής στατιστικής ανάλυσης*, Θεσ/νίκη: Ζήτη.

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

Τερζής Ν., (1993), *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*, Θεσ/νίκη: Κυριακίδης.

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

Ψαχαρόπουλος, Γ., (2003) 'Συστήματα αξιολόγησης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη'. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 36, 114-129.

Ξενόγλωσση

Al Juhani M. & Kishk A. (2006) 'Job satisfaction among primary health care physicians and nurses in Al- madinah. Al-munawwara'. *J Egypt Public Health Assoc.*, 81(3,4), 2010 Mar, PMID: 17382059 [PubMed].

Alexander, M. & Hegarty, J. (2000) 'Measuring staff burnout in a community home'. *British Journal of Developmental Disabilities*, 46, 51-62.

Antoniou S., (2009), Unhealthy relationships at work and emerging ethical issues. In Antoniou S., Cooper C., Chrousos G., Spieberger C. & Eysenck M. (eds). *Handbook of managerial behavior and occupational health*. Northampton, MA, USAQ Edward Elgar.

Cherniss C., (1993), Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In Schaufeli W., Maslach C. & Marek T., *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, Taylor and Francis: Washington. DC.

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

Davis, J. & Wilson, S. (2000) 'Principal's efforts to empower teachers: effect on teacher motivation and job satisfaction and stress'. *The Clearing House*, 73, 349-353.

Dinham, S. & Scott, C. (1998) 'A three domain model of teacher and school executive satisfaction'. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.

Formatted: Justified, Indent:
Left: 0 pt

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.

Evans L., (1998), *Teacher morale, job satisfaction and motivation*, London: Paul Chapman.

Granny, C., Smith, P. & Stone, E., (1992), *Job satisfaction: advances in research and application*. Lexington, MA: Lexington Books.

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

Kokkinos, C., Panayiotou, G. & Davazoglou, A. (2005) 'Correlates of Teacher Appraisals of Student Behaviors'. *Psychology in the Schools*, 42(1), 79-89.

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

Jewell N., & Siegal M., (1990), *Contemporary industrial/organizational psychology*, 2th edn, West Publishing Company.

Koustelios, A. (2005) 'Physical education teachers' in Greece: Are they satisfied?' *International Journal of Physical Education*, 42(2), 85-90.

Koustelios, A., & Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82(1), 131-136.

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

Krogstad, U., Hofoss, D., Veenstra, M. & Hjortdahl, P. (2006) 'Predictors of job satisfaction among doctors, nurses and auxiliaries in Norwegian hospitals: relevance for micro unit culture'. *Hum Resour Health*. 2010 Mar, PMIDQ 16483384 [PubMed].

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

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

Kyriacou, C. (2001) 'Teacher stress: Directions for future research'. *Educational Review*, 53, 28-35.

McKenna E., (2000), *Business psychology and organizational behavior. A student's handbook*, 3th edn, London: Psychology press.

- MacMillan, R. (1999) 'Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction'. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47.
- Madaan, N. (2008) 'Job Satisfaction among Doctors in a Tertiary Care Teaching Hospital'. *JK Science*, 10(2), 54-72.
- Maghradi, A. (1999) 'Assessing the effect of job satisfaction on managers'. *International Journal of Value-Based Management*, 12, 1-12.
- Mashall, L. & Barnett, C. (1993) 'Variations in Job Strain across Nursing and Social Work Specialties'. *Journal of Community and Applied Psychology*, 3, 261-271.
- Perie M., Baker P. & Whitener S., (1997), *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.
- Rhodes, C., Nevill, A. & Allan, J. (2004) 'Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction, Dissatisfaction morale and retention within an English Local Education Authority'. *Research in Education*, 71, 74-87.
- Robbins P., (2001), *Organizational behavior: concepts, controversies, applications*, 9th ed, N. J.: Prentice Hall.
- Saiti, A. (2007) 'Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality'. *Management in Education*, 21(2), 23-27.
- Schultz P. & Schultz E., (1994), *Psychology and Work today*, 6th edn, New York: Mac Millan.
- Spear M., Gould K. & Lee B., (2000), *Who would be a Teacher? A Review of Factors Motivating and Demotivating Prospective and Practicing Teachers*. Slough: NFER.
- Spector, L., (2000), *Industrial and organizational psychology*, New York: John Wiley & Sons.
- Talmor, R., Reiter, S. & Feigin, N., (2005) 'Factor relating to regular education teacher burnout in inclusive education: A Review of the Literature'. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229.
- Warr P., (2005), *Work, well being and mental Health*. In Barling J., Kelloway K. & Frone, M. (Eds), *Handbook of Work Stress*, New York: Sage.
- Warr P., (2007), *Work happiness and unhappiness*, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Wright, M. & Custer, R. (1998) 'Why They Enjoy Teaching: The Motivation of Outstanding Technology Teachers'. *Journal of Technology Education*, 9 (2), 134-146.

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

Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006) 'Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus'. *A journal of comparative education*, 36(2), 229 – 247.

Zigarelis, M. (1996) 'An empirical test of conclusions from effective schools research'. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103–109.