



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
“ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ”

Διπλωματική εργασία

**«Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
και η σχέση της με την επαγγελματική τους ικανοποίηση»**

της

Μπόλλα Ειρήνης-Μαρίας

Επιβλέπων καθηγητής: Γεώργιος Ιορδανίδης, Αναπληρωτής καθηγητής, ΠΔΜ

Εξεταστές:

1. Ελένη Τσακιρίδου, Καθηγήτρια ΠΔΜ
2. Εμμανουήλ Κουτούζης, Αναπληρωτής καθηγητής ΕΑΠ

Φλώρινα,

Ιούνιος 2018

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ολοκλήρωση αυτής της ερευνητικής εργασίας οφείλεται στη συμβολή ορισμένων ανθρώπων, στους οποίους θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου.

Αρχικά, οφείλω να ευχαριστήσω θερμά τον επόπτη Αναπληρωτή Καθηγητή, κ. Γεώργιο Ιορδανίδη, καθώς η βοήθειά του και οι υποδείξεις του κατά τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας, αποτέλεσαν ακρογωνιαίους λίθους για την πραγματοποίησή της.

Θα ήθελα, ακόμη, να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Μ., Ελένη Τσακνίδου και στον Εμμανουήλ Κουτούζη, Αναπληρωτή Καθηγητή Ε.Α.Π. για τη συμμετοχή τους στην τελική αξιολόγηση της παρούσας πτυχιακής εργασίας.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που αφιέρωσαν λίγο από το χρόνο τους και αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	5
ABSTRACT	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΜΕΡΟΣ Α΄ - Βιβλιογραφική επισκόπηση.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	11
1.1 Οργανωσιακή δέσμευση (organizational commitment)	11
1.2 Πρίσμα οργανωσιακής δέσμευσης – επαγγελματικής ικανοποίησης	13
1.3 Μοντέλα οργανωσιακής δέσμευσης	13
1.4 Παράγοντες διαμόρφωσης της οργανωσιακής δέσμευσης	16
1.5 Οργανωσιακή δέσμευση στο εκπαιδευτικό εργασιακό πλαίσιο.....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	19
2.1 Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	19
2.2 Θεωρίες αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση	22
2.3 Ερευνητικό πλαίσιο παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης.....	26
ΜΕΡΟΣ Β΄ - Έρευνα.....	36
3.1 Σκοπός της εργασίας.....	36
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα:.....	36
3.3 Μεθοδολογία	37
3.4 Δειγματοληψία.....	39
3.5 Περιγραφή του δείγματος	39
3.6 Στατιστική Επεξεργασία.....	41
Αποτελέσματα έρευνας	43
4.1 Εγκυρότητα και αξιοπιστία	43
4.2 Διερεύνηση Οργανωσιακής Δέσμευσης.....	43
4.3 Επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών στην οργανωσιακή δέσμευση	44
4.4 Διερεύνηση Επαγγελματικής Ικανοποίησης.....	46
4.5 Επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών στην επαγγελματική ικανοποίηση.....	47
4.6 Συσχέτιση οργανωσιακής δέσμευσης με θεματικούς άξονες επαγγελματικής ικανοποίησης	53
4.7 Επίδραση δηλώσεων επαγγελματικής ανάπτυξης στην οργανωσιακή δέσμευση	54
4.8 Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την οργανωσιακή δέσμευση και ανεξάρτητες τους θεματικούς άξονες επαγγελματικής ικανοποίησης.....	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	60
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	71
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	71

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	75
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	77

Περίληψη

Η οργανωσιακή δέσμευση στον εργασιακό χώρο αποτελεί μία από τις σημαντικές προϋποθέσεις τόσο ατομικής, όσο και επαγγελματικής ευημερίας του εργαζόμενου ατόμου. Το αίσθημα του ανήκειν και της δέσμευσης στον επαγγελματικό ρόλο είναι εκείνο που προωθεί αποτελεσματικά τη διάθεση για προσπάθεια και το κίνητρο για βελτιωμένη απόδοση. Η σημαντική παράμετρος της οργανωσιακής δέσμευσης σχετίζεται με το πώς νιώθει ο εργαζόμενος για το εργασιακό πλαίσιο, στο οποίο δραστηριοποιείται. Μία δεύτερη προϋπόθεση κάνει εδώ την εμφάνισή της, η επαγγελματική ικανοποίηση. Η ικανοποίηση από την εργασία είναι ένας ακόμη παράγοντας που επιδρά στη στάση του εργαζομένου για τον εργασιακό του ρόλο.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει την επίδραση που ασκεί ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο συνολικό αίσθημα οργανωσιακής δέσμευσης. Πιο συγκεκριμένα, στοχεύει στο να αναδείξει ταυτόχρονα το βαθμό οργανωσιακής δέσμευσης και το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εν λόγω εκπαιδευτικών και το αν αυτές οι δύο μεταβλητές επηρεάζονται από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Τέλος, διερευνάται το είδος της πιθανής σχέσης ανάμεσα στην εργασιακή δέσμευση και την εργασιακή ικανοποίηση.

Η παρούσα μελέτη είναι ποσοτική, καθώς περιγράφει τα χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού και τις μεταξύ τους σχέσεις. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων, τα οποία στάλθηκαν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Περιφερειών Αττικής, Δυτικής Ελλάδος και Ηπείρου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 147 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που επέστρεψαν έγκυρα συμπληρωμένα τα προαναφερθέντα ερωτηματολόγια.

Λέξεις - κλειδιά: οργανωσιακή δέσμευση, επαγγελματική ικανοποίηση, δημογραφικά χαρακτηριστικά, εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

ABSTRACT

Organizational commitment in working place is one of the most important conditions of individual well-being, as well as professional prosperity. The feeling of belonging in a professional team and the feeling of commitment in this team promotes effectively the appropriate mood for effort and the incentive for an improved performance. The important fact of organizational commitment is the psychological condition, on which each professional works. One second condition makes its appearance, job satisfaction. Job satisfaction is one other factor that affects professionals' opinion, about his working role.

The aim of the present research is to study the effect that practices the job satisfaction in the collective organizational engagement of teachers of Primary Education. More concretely, it aims in investigating the collective feeling of engagement, as well as the level of job satisfaction of teachers and exploring if these two factors are affected by their demographic features. Moreover, this study explores the possibility of cause relation between those two main factors.

The present research is quantitative, thus it describes the characteristics of population and the relations between them. For this reason questionnaires were used, as a mean of collection of data, and which were shared in teachers of first degree education of Region of Attica, West Greece and Epirus. The sample of research constituted 147 teachers, who returned the supplemented questionnaires.

Keywords: organizational commitment, job satisfaction, demographic features, teachers of Primary Education.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το έργο των εκπαιδευτικών, μέσα από τις συχνές αλλαγές στις οποίες υποβάλλεται το εκπαιδευτικό σύστημα, κουβαλά μέσα του πιθανούς στρεσογόνους παράγοντες, και ιδιαίτερα κατά τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα. Οι εν λόγω αλλαγές και αναδιαρθρώσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, εξαιτίας της αβέβαιης οικονομικής συγκυρίας έχουν αντίκτυπο και επίδραση σε σημαντικό βαθμό στις υπάρχουσες εργασιακές συνθήκες του σχολικού πλαισίου και στη γενικότερη κουλτούρα του, κουλτούρα που επηρεάζει και την ατομική κουλτούρα των εργαζομένων. Συνθήκες, οι οποίες δημιουργούν ένα ευνοϊκό περιβάλλον για την επαγγελματική αίσθηση ευημερίας του ατόμου έχουν μελετηθεί στη διεθνή βιβλιογραφία και αποτελούν ζητούμενο για τους εκάστοτε οργανισμούς. Έτσι, λοιπόν, το ενδιαφέρον έχει στραφεί στην ενίσχυση του αισθήματος της εργασιακής ικανοποίησης των εργαζομένων και σε εκείνους του παράγοντες, μέσα στους οποίους οι ίδιοι αναπτύσσουν αισθήματα δέσμευσης και επαγγελματικής στάσης. Οι δύο παράγοντες που θα μελετηθούν στην παρούσα εργασία αφορούν τους ορισμούς της οργανωσιακής δέσμευσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Η επαγγελματική δέσμευση, ως συμπεριφορά στο χώρο εργασίας, δημιουργεί αισιοδοξία και χαρακτηρίζει εκπαιδευτικούς, οι οποίοι νιώθουν την ανάγκη να εξελίσσουν το παρεχόμενο έργο τους, τους μαθητές τους και τον εαυτό τους. Ακόμη, η ανάγκη αυτή για εξέλιξη και προσωπική και επαγγελματική πρόοδο συνιστά ένα ισχυρό εσωτερικό κίνητρο για τους ίδιους και το οποίο έχει συνέπειες για όλους τους τελικούς καταναλωτές του προϊόντος της μαθησιακής διαδικασίας, μαθητές, σχολικό πλαίσιο, γονείς και κοινωνία.

Η οργανωσιακή δέσμευση, ως λειτουργικός ορισμός και παράμετρος, προέρχεται και ερμηνεύεται και από τον κλάδο της ψυχολογίας και σχετίζεται και ταυτοποιείται ως η οργανωσιακή συμπεριφορά του εργαζομένου. Επιπλέον, η οργανωσιακή δέσμευση επιδιώκει την ανάπτυξη και προώθηση μιας εργασιακής συμπεριφοράς του εργαζομένου, που χαρακτηρίζεται από ευσυνειδησία και αφοσίωση στο παρεχόμενο έργο. Η εργασιακή δέσμευση, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, σχετίζεται και επηρεάζει τη στάση του ατόμου απέναντι στη συγκεκριμένη θέση εργασίας και η οποία εκτείνεται σ' ένα φάσμα θετικών ή αρνητικών αισθημάτων. Η οργανωσιακή δέσμευση, άλλωστε, θεωρείται πως επηρεάζει τη διαμόρφωση αυτών των στάσεων, με παρόμοιο τρόπο με το αίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Οι θετικές συνέπειες του συνολικού αισθήματος οργανωσιακής δέσμευσης εμφανίζονται σ' ένα ευρύ φάσμα της ζωής του ατόμου και όχι μόνο. Η επίτευξη του αισθήματος της αφοσίωσης και της εν γένει ικανοποίησης από τις εκάστοτε εργασιακές συνθήκες του πλαισίου φτάνουν μέχρι τον εργαζόμενο, τον οργανισμό και την κοινωνία. Αρχικά και αναφορικά με τον εργαζόμενο, η ενεργή συμμετοχή και διάθεση για παραμονή του σε έναν οργανισμό του εξασφαλίζει τους οικονομικούς του πόρους και του παρέχει κίνητρα για μελλοντικές υλικές και άυλες απολαβές, ειδικά αν η θέση εργασίας συνοδεύεται από βλέψεις και πιθανότητες ανέλιξης. Αναφορικά με τις συνέπειες για τον οργανισμό, η επαγγελματική δέσμευση των εργαζομένων είναι εκείνη που μειώνει τις πιθανότητες αποχώρησης και, άρα, αστάθειας και δημιουργεί και αναπτύσσει κουλτούρα ανθρώπινου δυναμικού με διάθεση για ενεργή συμμετοχή, προώθηση των στόχων και αποτελεσματικότητα έργου. Τέλος, αναφορικά με τις συνέπειες στην ίδια την κοινωνία, οι συγκεκριμένοι εργαζόμενοι είναι άτομα με ικανότητες συνεργασίας και συμμετοχής σε ευρύτερα σύνολα, αναπτύσσοντας έτσι την ιδιότητα του πολίτη. Επιπλέον, διασφαλίζεται μια σταθερή και εύρυθμη οικονομική λειτουργία, παραγωγικότητα και ανάπτυξη.

Σε γενικές γραμμές, λοιπόν, είναι έκδηλο στη διεθνή έρευνα και μελέτη ότι η οργανωσιακή δέσμευση ευθύνεται και δημιουργεί συμπεριφορές θέλησης για παραμονή στη θέση εργασίας ή αποχώρησης από αυτήν. Οι οργανισμοί αναπτύσσουν διάφορες θεωρίες και τεχνικές, οι οποίες κινούνται προς την κατεύθυνση της αυξημένης ικανοποίησης από το εργασιακό πλαίσιο και της οργανωσιακής επαγγελματικής δέσμευσης του ανθρώπινου δυναμικού τους. Μ' αυτό το σκοπό έχουν διεξαχθεί και οι αντίστοιχες έρευνες και αξιολογήσεις των δύο αυτών παραμέτρων, με απώτερο σκοπό την εξασφάλιση της απαραίτητης σταθερότητας και αποτελεσματικότερης επίτευξης των στόχων του εργασιακού περιβάλλοντος. Είναι, όμως, οι εργαζόμενοι ικανοποιημένοι; Ποιος ο ισχυρότερος παράγοντας ικανοποίησης που να προωθεί ισχυρότερα αισθήματα οργανωσιακής δέσμευσης;

Η κλασική προσέγγιση της παραμέτρου της επαγγελματικής ικανοποίησης σχετίζεται και περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει ένας συγκεκριμένος εργαζόμενος τις συνθήκες της εργασιακής του απασχόλησης. Έτσι, λοιπόν, το συνολικό αρνητικό ή θετικό αίσθημα του εργαζομένου απέναντι στη θέση εργασίας του επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση και εν γένει, τη στάση για τη συγκεκριμένη θέση ευθύνης.

Σε γενικές γραμμές, έχει μελετηθεί πως η επαγγελματική ικανοποίηση εξαρτάται και ο βαθμός της διαμορφώνεται από τα κίνητρα της δουλειάς, τις αξίες και τις στάσεις που κρατά ο εργαζόμενος και προωθείται να αναπτύξει. Γύρω από τους συγκεκριμένους παράγοντες έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες. Γι' αυτό το λόγο, με σκοπό τη μέτρηση και την εκτίμηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψιν, η στάση και η προσωπική αξιολόγηση του εργαζομένου για το τι αποκομίζει από την εργασία του και το πόσο πιστεύει ότι αυτά που αποκομίζει τον ωφελούν και ταιριάζουν με τους ατομικούς του στόχους. Σύμφωνα με αρκετές μελέτες, άλλωστε, το συνολικό αίσθημα ικανοποίησης από την εργασία χωρίζεται και οφείλεται σε επιμέρους ικανοποιήσεις που παίρνει κάποιος από την εργασία του και είναι τα συναισθήματα που βιώνει με όποιο χαρακτήρα κι αν αυτά λαμβάνουν. Η εργασιακή θέση, ούτως ή άλλως, είναι μια σύνθετη παράμετρος που περιλαμβάνει υποχρεώσεις, ρόλους, σχέσεις και ανταμοιβές, τα οποία συνυπάρχουν και συνδέονται με τις διαφορετικές επιμέρους ικανοποιήσεις και αντίστοιχα απέναντι στις διαφορετικές διαστάσεις του επαγγέλματος και της εργασιακής θέσης. Άρα, η εργασιακή ικανοποίηση είναι σχετική με τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε θέσης εργασίας και της εκάστοτε κουλτούρας που ενέχει η πρώτη.

Η συναισθηματική, λοιπόν, σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευτικό του ρόλο συμπυκνώνεται στην έννοια και την παράμετρο της εργασιακής ικανοποίησης. Η εργασιακή ικανοποίηση θεωρείται ως σημαντική συνιστώσα της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας, μιας και έχει εκδηλωθεί πως ο βαθμός της εργασιακής ικανοποίησης και των εκπαιδευτικών θα επιδράσει στην αποδοτικότητα, τη δημιουργικότητα, την ψυχική και την κοινωνική ευημερία των ίδιων, αλλά και των ατόμων που συμπεριλαμβάνονται στο σχολικό πλαίσιο. Τα αποτελέσματα πληθώρας ερευνών καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αντίστοιχα με τους υπόλοιπους εργαζομένους, είναι ένα τελικό προϊόν που επηρεάζεται από ένα μεγάλο φάσμα σε αριθμό και ποικιλία, αλληλένδετων παραγόντων.

Έχοντας υπόψιν αυτή την πραγματικότητα επιβεβαιώνεται πως η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί μία από τις ουσιαστικές συνιστώσες του εκπαιδευτικού πλαισίου και κουλτούρας και λειτουργεί ως εξαρτημένη παράμετρος. Είναι, σε συμπέρασμα, μία πολυδιάστατη κατασκευή, που εξαρτάται από θετικές και αρνητικές υποκειμενικές στάσεις που έχει αναπτύξει ο εργαζόμενος για το ρόλο του και φανερώνει τα αισθήματά του για τις διάφορες συνθήκες της εργασίας του ολιστικά. Διαφορετικές παράμετροι που αφορούν και

επιδρούν στις συνθήκες και στο επαγγελματικό πλαίσιο είναι εξωτερικοί παράγοντες και δημιουργούν την εξωτερική επαγγελματική ικανοποίηση π.χ. μισθολογική κατάσταση, επαγγελματικές σχέσεις, ενώ αντίστοιχα οι παράμετροι που σχετίζονται με το περιεχόμενο της εργασιακής θέσης και τη φύση των εργασιακών καθηκόντων (π.χ. κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, περιεχόμενο του επαγγέλματος) αποτελούν την εσωτερική ικανοποίηση. Ακόμη, υπάρχει βιβλιογραφικά μια άλλη κατηγορία παραγόντων και η οποία δημιουργεί και ταυτοποιεί τη γενική ικανοποίηση. Μ' αυτό τον τρόπο, καταλήγει η εργασιακή ικανοποίηση να εκφράζει και να αναδεικνύει μια συνολική και ενιαία στάση και αίσθημα, που αναπτύσσεται με βάση τις διαφορετικές επιμέρους παραμέτρους, οι οποίες δύναται να τα επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο και σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό η καθεμία. Σε κάθε περίπτωση οπτικής θέασης, η εργασιακή ικανοποίηση έχει αντίκτυπο σε όλη την κοινωνική ζωή των εργαζομένων.

Επιπρόσθετα, ο συνολικός βαθμός εργασιακής ικανοποίησης που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασιακή του θέση, αποτυπώνεται στο έργο τους, και διαφαίνεται από χαρακτηριστικά, όπως η παραγωγικότητα, η αποτελεσματικότητα και η προσαρμοστικότητα στις αλλαγές. Ακόμη, οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί ικανοποιούν αντίστοιχα με το τελικό προϊόν του έργου τους τα υπόλοιπα συστήματα με τα οποία αυτό συνδέεται. Η ερευνητική συσχέτιση, άρα, των παραμέτρων που στοιχειοθετούν και έχουν ως αποτέλεσμα την εργασιακή ικανοποίηση και των εκπαιδευτικών είναι σημαντική, όπως και η διασύνδεσή τους με ένα σύνολο παραγόντων, συνδεδεμένων με τη σειρά τους με τα δημογραφικά στοιχεία.

Συμπερασματικά, οι δύο προαναφερόμενοι παράγοντες εξάγονται από την ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία και αποτελούν ακρογωνιαίους λίθους για την εκπαιδευτική επιτυχία. Τι συμβαίνει, όμως, με αυτούς στο πεδίο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης; Πώς σχετίζονται μεταξύ τους, όπως και με τα δημογραφικά στοιχεία των δασκάλων; Ποιοι είναι οι συγκεκριμένοι παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης που προωθούν αισθήματα δέσμευσης; Αυτό αποτέλεσε και τον αρχικό προβληματισμό και δημιούργησε την αφορμή για τη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη.

Πιο συγκεκριμένα, οι βασικοί σκοποί της συγκεκριμένης μελέτης είναι: α) να εξετάσει το επίπεδο της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, β) να διερευνήσει το επίπεδο αυτής ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εν λόγω εκπαιδευτικών, γ) να εξετάσει το βαθμό εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικών

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ως προς τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, δ) να διερευνήσει το βαθμό συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων του δείγματος, ε) να αναδείξει την πιθανή συσχέτιση και σχέση συγκεκριμένων παραγόντων που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση με το αίσθημα οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα και δεδομένα της μελέτης φαίνεται να προσφέρουν ενδιαφέροντα στοιχεία και να συμπληρώνουν τη σχετική βιβλιογραφία, σχετικά με τα εν λόγω ζητήματα σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά και σε πρακτικό επίπεδο, ώστε να αποτελέσουν αφορμή για υιοθέτηση πρακτικών που θα συμβάλλουν στην προώθησή τους στο σχολικό πλαίσιο.

ΜΕΡΟΣ Α' - Βιβλιογραφική επισκόπηση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ

1.1 Οργανωσιακή δέσμευση (organizational commitment)

Η σημασία της οργανωσιακής δέσμευσης για τη διοίκηση των οργανισμών και την προσφορά της στη συνολική του κουλτούρα είναι διάχυτη στη βιβλιογραφία. Η οργανωσιακή δέσμευση είναι το συστατικό του εργασιακού αισθήματος κάθε εργαζομένου, που τον ενθαρρύνει να εμπλέκεται με αποτελεσματικότερο και ουσιαστικότερο τρόπο στις αξίες και τους στόχους του εργασιακού του πλαισίου. Η αίσθηση του ανήκειν είναι πλέον αποδεκτό ευρέως πως καθιστά το άτομο σε θέση εμπλοκής και ευθύνης, με αποτέλεσμα την πραγμάτωση τόσο των ατομικών στόχων που θα θέσει ο επαγγελματίας, όσο και των σκοπών της διοίκησης του οργανισμού.

Οι κατά καιρούς αναφερόμενοι ορισμοί της οργανωσιακής δέσμευσης, ως υπό εξέταση μεταβλητής, μοιράζονται σε εννοιολογικό επίπεδο κοινό έδαφος και προσδίδουν διαφορετικό κομμάτι οπτικής γωνίας και πρίσματος.

Από τους κλασσικούς ορισμούς, συναντούμε τον Porter και τους συνεργάτες του (1974) που θα υποστηρίξουν πως η πίστη στις αξίες, η με ζήλο προσωπική προσπάθεια για την προώθηση αυτών των αξιών και την πραγμάτωση των στόχων της διοίκησης, όπως και η

επιθυμία παραμονής στη συγκεκριμένη θέση εργασίας συνιστούν συνολικά έναν ολοκληρωμένο ορισμό της οργανωσιακής δέσμευσης. Αντίστοιχα και λίγο αργότερα, οι O' Reilly και Chatman (1986) προωθούν την έννοια της ψυχολογικής δέσμευσης σε τρεις διαφορετικές μορφές: η συμμόρφωση, κατά την οποία οι εργαζόμενοι δεσμεύονται λόγω των οφελών που προσδοκούν από το έργο τους, η ταύτιση, που αναφέρεται στο σεβασμό που νιώθουν οι εργαζόμενοι για τις αξίες και τους στόχους του οργανισμού, άσχετα με το αν τις αποδέχονται και τέλος, η εσωτερικοποίηση, όπου οι ατομικοί στόχοι και αξίες ταυτίζονται με τους οργανωσιακούς.

Ένας ακόμη ορισμός αναφερόμενος στην αναφερόμενη παραπάνω ταύτιση, αναγνωρίζει την ταύτιση του ατόμου με τον εργασιακό του οργανισμό και την προσωπική του συμμετοχή και ανάμειξη για τα δρώμενα που αφορούν την πραγματοποίηση των στόχων του (Mowday et al., 1982). Εμφανίζονται με αυτή τη λογική τρεις παράγοντες δέσμευσης: η πίστη και αποδοχή των αξιών και στόχων του εργασιακού πλαισίου, η προθυμία για καταβολή προσωπικής προσπάθειας προς πραγμάτωση αυτών και η επιθυμία παραμονής στο συγκεκριμένο ανθρώπινο δυναμικό. Προχωρώντας στη θέαση από την πλευρά της Ψυχολογίας, οι Meyer και Allen (1991) ορίζουν την έννοια της οργανωσιακής δέσμευσης ως μία κατάσταση ψυχολογική που αφορά το πρίσμα της σχέσης εργαζομένου και διοίκησης, που καθορίζει τη διάθεση παραμονής ή μη στο εργασιακό καθεστώς.

Ένας πιο σύγχρονος ορισμός της οργανωσιακής δέσμευσης των Miller και Lee (2001) επανεξετάζει τη μεταβλητή, υπό το πρίσμα της δέσμευσης στους διοικητικούς στόχους και της θέλησης αποτελεσματικής εφαρμογής τους, ενώ οι Pool (2007), εξαίρουν για μία ακόμα φορά την οργανωσιακή δέσμευση ως την αντανάκλαση της ταύτισης και δέσμευσης.

Συμπερασματικά, είναι κοινή ομολογία ότι η οργανωσιακή δέσμευση εμπεριέχει το στοιχείο της ψυχολογικής δέσμευσης και συναισθηματικής ταύτισης του ατόμου με το εργασιακό του πλαίσιο, καθώς και την ενεργητική στάση που θέλει να υιοθετήσει ως σημαντικό και χρήσιμο μέρος του.

1.2 Πρίσμα οργανωσιακής δέσμευσης – επαγγελματικής ικανοποίησης

Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται την έννοια της δέσμευσης, υπό το πρίσμα της Οργανωσιακής Ψυχολογίας και τη μελέτη των στάσεων και, η οποία παίρνει τη μορφή της δέσμευσης στις αξίες και τους στόχους του εκάστοτε οργανισμού. Έτσι, λοιπόν, γίνεται λόγος για την οργανωσιακή δέσμευση ως μεταβλητή που αποτυπώνει την ψυχολογική κατάσταση του άμεσα εμπλεκόμενου, καθόλη τη διάρκεια της παραμονής του στη θέση εργασίας του. Η βιβλιογραφία έχει αναδείξει και έναν δεύτερο παράγοντα αλληλεπίδρασης με την έννοια της δέσμευσης, αυτόν της εργασιακής ικανοποίησης. Η εργασιακή ικανοποίηση αποτυπώνεται ως το αντίκτυπο σε διάφορους τομείς στη ζωή του εργαζομένου, ενώ η οργανωσιακή δέσμευση ως τη στάση του ατόμου απέναντι στο εργασιακό του πλαίσιο (Mowdayetal., 1982).

1.3 Μοντέλα οργανωσιακής δέσμευσης

Η πληθώρα των ορισμών που έχουν δοθεί οδήγησε εύλογα στη δημιουργία θεωρητικών μοντέλων για την προσέγγιση του υπό εξέταση όρου και που αναφέρονται σε διαφορετικές προσεγγίσεις και ερμηνείες.

Ενδεικτικά αναφερόμενοι, ένα μοντέλο δύο διαστάσεων προσεγγίζει την έννοια της οργανωσιακής δέσμευσης ως την απόφαση που παίρνει ο εργαζόμενος σχετικά με τη συμμετοχή και τη συνεισφορά και παραγωγή (March&Simon,1958). Στην πρώτη κατηγορία αποφάσεων περιλαμβάνονται οι σχετικές με την κουλτούρα της συναλλαγής, ενώ στη δεύτερη κατηγορία αντανακλώνται οι αποφάσεις οι σχετικές και βασισμένες στις αξίες του εργασιακού πλαισίου.

Οι Angle και Perry (1981) ασχολήθηκαν με το συγκεκριμένο μοντέλο και προχώρησαν σε χαρακτηρισμό και κατηγοριοποίηση των δύο ειδών αποφάσεων του, ως δέσμευση εκτίμησης και ως δέσμευση παραμονής. Η εκτίμηση παραπέμπει σε συναισθηματικό και ισχυρό δεσμό με τον οργανισμό, όπου οι αξίες του εργασιακού πλαισίου εκτιμώνται από τους εργαζομένους και υιοθετούνται σε βαθμό που θα τους βοηθήσει να αναδείξουν σε κατάλληλο βαθμό και να πραγματώσουν τους επαγγελματικούς στόχους και είναι πρόθυμοι να καταβάλουν σημαντική προσπάθεια τόσο για την ομαλή λειτουργία όσο και για την

επίτευξη των στόχων του. Αντίστοιχα, η δέσμευση για παραμονή παραπέμπει σε άλλου είδους σχέση με το εργασιακό πλαίσιο, πελατειακής με κίνητρα κέρδους.

Οι Meyer και Allen (1997) εισήγαγαν ένα μοντέλο πολλαπλών παραγόντων, ώστε να πλαισιώσουν και να ερμηνεύσουν πολύπλευρα τη μεταβλητή της οργανωσιακής δέσμευσης. Οι ίδιοι θεωρούσαν τη συγκεκριμένη μεταβλητή ως την ψυχολογική κατάσταση που διαμορφώνει τη σχέση εργαζόμενου-εργασιακού πλαισίου, αλλά και τη διάθεση παραμονής στο εργασιακό περιβάλλον. Τα άτομα παρουσιάζουν τη διάθεση, ως προς την παραμονή στους εργασιακούς τους οργανισμούς για πολλούς και διαφορετικούς λόγους. Οι παράγοντες δύναται να ποικίλλουν ανάμεσα στο ότι οι σκοποί και οι στόχοι ενός οργανισμού ταυτίζονται με τους δικούς τους, στο φόβο ότι θα χάσουν το κύρος τους και τις κοινωνικές δικτυώσεις ή στην αίσθηση ότι ανήκουν στο συγκεκριμένο εργασιακό δυναμικό. Οι τρεις αναφερόμενοι παράγοντες εμφανίζονται στο εν λόγω μοντέλο και αναφέρονται ως συναισθηματική δέσμευση, συνεχής ή δέσμευση συμφέροντος και κανονιστική δέσμευση. Η αφορμή για την ανάπτυξη του μοντέλου ήταν η συνεχής αλλαγή στη φύση της εργασίας, που δημιουργούσε την ανάγκη για ανάπτυξη νέων μεθόδων και τρόπων οργάνωσης, που θα εμφάνισε αποτελεσματικότερη ελαστικότητα και δυνατότητες προσαρμογής στις νέες απαιτήσεις. Οι νέες ανάγκες και απαιτήσεις ήταν αναμενόμενο πως θα επηρέαζαν και θα διαμόρφωναν νέους τύπους δέσμευσης και σχέσεων μεταξύ του οργανισμού και των εργαζομένων (Meyer&Allen, 1997).

Οι τρεις παράγοντες διασυνδέονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να αντανακλούν το είδος και το βαθμό δέσμευσης του ατόμου στο εργασιακό πλαίσιο (Meyer&Allen, 1997). Κάθε εργαζόμενος αναμένεται να εμφανίζει και τα τρία είδη δέσμευσης, ακόμη κι αν κάθε ένα από αυτά βρίσκεται σε διαφορετικό επίπεδο. Συνεπακόλουθα, ένας εργαζόμενος μπορεί να έχει ισχυρή δέσμευση συνέχειας, αλλά να υπολείπεται σε επίπεδο συναισθηματικής και κανονιστικής δέσμευσης.

Αναλυτικότερα, αναφορικά με τη συναισθηματική δέσμευση, ο προσδιορισμός της έγινε ως τα θετικά συναισθήματα και το δέσιμο/ταύτιση που παρουσιάζει ο εργαζόμενος για τον οργανισμό στον οποίο είναι μέλος (Meyer&Allen, 1984). Οι εργαζόμενοι που βρίσκονται στην αντίστοιχη ψυχολογική κατάσταση φανερώνουν τη διάθεση παραμονής στη συγκεκριμένη θέση εργασίας, έχοντας κατά νου πως οι στόχοι του οργανισμού ταυτίζονται και αντανακλούν και τους δικούς τους προσωπικούς στόχους. Η ανάπτυξη

αυτού του είδους της επαγγελματικής σχέσης αντικατοπτρίζει έννοιες ταύτισης (identification) και εσωτερίκευσης (internalization) (Beck&Wilson, 2000).

Η σύναψη σχέσης συναισθηματικής δέσμευσης χαρακτηρίζεται ως μια φυσική παρόρμηση και οδηγεί σε υψηλά ποσοστά παραγωγικότητας, μιας και οι εργαζόμενοι έχουν περισσότερα κίνητρα και άρα, σημειώνουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και σημαντική συνεισφορά. Αντίστοιχα, οι Mowdayetal. (1979) δίνουν έμφαση στα θετικά συναισθήματα που διαμορφώνουν αυτό το είδος δέσμευσης, ως αποτέλεσμα πολιτικών, δράσεων ή γεγονότων που αφορούνται από τη διοίκηση του οργανισμού, με στόχο την επίτευξη της οργανωσιακής δέσμευσης των εργαζομένων του. Στόχος, λοιπόν, των οργανισμών θα μπορούσε να αποτελεί η διαμόρφωση εκείνων των συνθηκών και γεγονότων που οδηγούν σε κατάλληλες εμπειρίες και συναισθήματα για τους εργαζόμενους, ώστε να δεσμεύονται συναισθηματικά εθελούσια στον οργανισμό, προσαρμοσμένες εξατομικευμένα (Meyer&Allen, 1991).

Σε δεύτερη αναφορά, η δέσμευση λόγω συνέχειας ορίστηκε ως ο βαθμός δέσμευσης των μελών του εργασιακού πλαισίου συναρτήσει του κόστους που θα είχε η απόφαση αποχώρησής τους από τον οργανισμό. Συμπερασματικά, αυτό το είδος δέσμευσης δεν εμπεριέχει τη συναισθηματική ταύτιση με τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού, ούτε την προϋποθέτει, αλλά βασίζεται σε υπολογιστική σχέση των οφελών που καταλήγουν στον εργαζόμενο. Η επίγνωση των εργαζομένων για πιθανή έλλειψη εναλλακτικών ευκαιριών στην αγορά εργασίας ισχυροποιεί το αίσθημα της συνεχούς - διαρκούς αφοσίωσης. Ως αποτέλεσμα, τα μέλη παραμένουν στη θέση εργασίας τους, γιατί είναι ανάγκη να το κάνουν και θεωρούν ότι η απόφαση αποχώρησης θα είναι περισσότερο επιζήμια (Bakanetal., 2011).

Σε τρίτο επίπεδο, συναντάται η δέσμευση που συσχετίζεται με την υποχρέωση που νιώθουν οι εργαζόμενοι να παραμείνουν πιστά στο εργασιακό τους πλαίσιο, η κανονιστική δέσμευση. Οι Bakanetal. (2011), προσθέτουν σε αυτή την οπτική, το γεγονός πως οι εργαζόμενοι νιώθουν υποχρεωμένοι να συνεχίσουν να εργάζονται από αυτή τη θέση εργασίας, μιας και αυτό μοιάζει ηθικά σωστό να ακολουθήσουν. Οι εργαζόμενοι δε βρίσκονται στον οργανισμό, για να αποκομίσουν προσωπικά οφέλη κατά αυτή την περίπτωση σχέσης δέσμευσης. Επίσης, η κανονιστική δέσμευση αναπτύσσει τη βάση της και από τον ίδιο τον οργανισμό, ο οποίος τείνει να επενδύει σε οικονομικές παροχές ή σε υιοθέτηση μιας πολιτικής προσλήψεων, υποτροφίες, εκπαιδεύσεις και άλλες επιπρόσθετες αμοιβές που θα εντείνουν την αίσθηση υποχρέωσης παραμονής στο συγκεκριμένο

εργασιακό περιβάλλον (Polat, 2011). Η καλλιέργεια του αισθήματος ότι οργανισμός λειτουργεί σαν μια οικογένεια, προωθεί την ανάγκη στον εργαζόμενο να μην την προδώσει. Το αίσθημα αυτό της υποχρέωσης απέναντι σε μία εταιρία που προσφέρει παροχές αυξάνει την κανονιστική δέσμευση του εργαζόμενου (Meyer&Allen, 1991).

1.4 Παράγοντες διαμόρφωσης της οργανωσιακής δέσμευσης

Η βιβλιογραφία έχει αναδείξει ποικίλους παράγοντες και τη σχέση συσχέτισής τους με την οργανωσιακή δέσμευση. Οι παράγοντες αυτοί συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ψυχολογικής κατάστασης των εργαζομένων και στο αίσθημα παραμονής τους ή όχι στην εργασία. Οι αρχικοί μελετητές, όπως ο Mowday και οι συνεργάτες του (1992) ανέδειξαν το ρόλο των προσωπικών χαρακτηριστικών και των εμπειριών που συγκεντρώνει ένας εργαζόμενος και οι Allen και Meyer (1997) την ηλικία του εργαζόμενου και τη διάρκεια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο εργασιακό ως παράγοντες επιρροής στη σχέση δέσμευσης. Λίγο αργότερα, ο Mowday με τους συνεργάτες του προσέθεσαν τα στοιχεία των προσωπικών χαρακτηριστικών, του εργασιακού κλίματος, τα χαρακτηριστικά της εργασίας και την εκπαίδευση ως παράγοντες σημασίας για το συνολικό αίσθημα δέσμευσης (Mowdayetal. 1982). Έτσι, ένας οργανισμός που προσφέρει θετικές εμπειρίες και οφέλη για τους εργαζομένους του είναι πιθανότερο να δημιουργήσει ισχυρές σχέσεις δέσμευσης εργασιακής και συναισθηματικής.

Επιπρόσθετες μελέτες συνοψίζουν τους παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό δέσμευσης σε κατηγορίες, όπως η κατηγορία των προσωπικών χαρακτηριστικών, η κατηγορία των χαρακτηριστικών της εργασίας, της εργασιακής εμπειρίας και των δομικών χαρακτηριστικών του εκάστοτε εργασιακού πλαισίου.

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η θέση εργασίας. Ένας εργασιακός ρόλος που δεν αναγνωρίζεται ή δεν έχει οριστεί, ή, αντίστοιχα, η έλλειψη βλέψης για εργασιακή ανέλιξη έχει αντίκτυπο στην αίσθηση εργασιακής δέσμευσης του εργαζόμενου (Curryet. al., 1996), ενώ οι θέσεις αυτονομίας και αποφάσεων συνεπάγεται σε αρκετές περιπτώσεις αίσθημα επιπλέον ενδιαφέροντος και δέσμευσης (Baron&Greenberg, 1990). Ακόμη, το εργασιακό περιβάλλον με τις διάφορες συνιστώσες του, όπως το αίσθημα ασφάλειας στο εργασιακό περιβάλλον, η επικοινωνία που το διακατέχει στην κουλτούρα του, η αναγνώριση και

ανταμοιβή της προσπάθειας, οι θέσεις ευθύνης και πρωτοβουλίας, καθώς και η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, οι σχέσεις με τους συναδέλφους τους, η υπηρεσία, η εργασιακή ικανοποίηση από τη δεδομένη θέση εργασίας είναι προβλεπτικοί παράγοντες της οργανωσιακής δέσμευσης, τους οποίους μπορεί κάθε οργανισμός να λάβει υπόψιν. Τέλος, εργαζόμενοι λιγότερο δεσμευμένοι είναι οι εργαζόμενοι που θεωρούν ότι έχουν εναλλακτικές προσφορότερες και σε άλλα εργασιακά περιβάλλοντα (Curryetal., 1996).

1.5 Οργανωσιακή δέσμευση στο εκπαιδευτικό εργασιακό πλαίσιο

Κάθε εργασιακός τομέας αφορά τις δικές του συνιστώσες, παραμέτρους και κίνητρα που διαμορφώνουν το είδος της σχέσης του εργαζομένου με τον οργανισμό. Το κοινά αποδεκτό γεγονός αποτελεί πως το αίσθημα δέσμευσης απέναντι στο θεσμό που υπηρετεί το άτομο χρειάζεται να παραμένει ισχυρό, ώστε και ο ίδιος ο εργαζόμενος να αισθάνεται κομμάτι του εκάστοτε εργασιακού πλαισίου. Τα αποτελέσματα αυτού του γεγονότος προωθούν τις αξίες της αποδοτικότητας, της δημιουργικότητας, της αποτελεσματικότητας και επίδοσης. Η οργανωσιακή δέσμευση αφορά την εσωτερική δύναμη που οδηγεί σε περισσότερες προκλήσεις, μεγαλύτερη ενεργή συμμετοχή και προσαρμοστικότητα. Στον τομέα της εκπαίδευσης, η δέσμευση των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντική συνιστώσα για την επίτευξη του οράματος και την προώθηση της επιτυχημένης μαθησιακής διαδικασίας.

Προγενέστερες έρευνες αναδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί με αίσθηση δέσμευσης, καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες απέναντι στο εκπαιδευτικό τους έργο και αναπτύσσουν ενεργή συμμετοχή, ώστε το σχολείο να επιτύχει τους σκοπούς και τους στόχους του (Mowdayet. al, 1982). Ακόμη, το αίσθημα δέσμευσης των εκπαιδευτικών τους βοηθά να ξεπεράσουν προσωπικές κρίσεις και συνάψουν ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους, μέσω των οποίων να είναι ενήμεροι και εμπλεγμένοι, όχι μόνο για τη μαθησιακή επίδοση, αλλά και για την προσωπική τους ευημερία σε κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (Louis, 1998).

Σύμφωνα με την Μπρίνια (2008), το εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει αρκετές ομοιότητες με μια επιχείρηση. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει ως αντίστοιχο τελικό προϊόν του την παιδεία. Οι παραγωγοί αυτού του αγαθού θα πρέπει να διακατέχονται από αίσθημα οργανωσιακής

δέσμευσης, προκειμένου να είναι αποτελεσματικότεροι και επιτυχημένοι στην παραγωγή τους.

Τη σύνδεση οργανωσιακής δέσμευσης με το τελικό αποτέλεσμα της ολικής ποιότητας της μαθησιακής διαδικασίας και αποτελέσματος αναφέρουν σε έρευνά τους οι Maní &Deví (2011), εξαιρώντας τον υψηλό βαθμό οργανωσιακής δέσμευσης ως μία από τις σημαντικές προϋποθέσεις της. Η ολική ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας οδηγεί σε βελτίωση του τελικού προϊόντος με αποδέκτη τους μαθητές, τους γονείς και την κοινωνία.

Αντίστοιχα, η ισχυρή σχέση δέσμευσης με τον εκπαιδευτικό οργανισμό έχει σημαντική επίδραση για την επαγγελματική ατομική, αλλά και συλλογική αποτελεσματικότητα, για την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας και για την επαγγελματική κουλτούρα των μελών του οργανισμού.

Η ύπαρξη δεσμευμένων εκπαιδευτικών είναι το σημαντικότερο χαρακτηριστικό, που εξασφαλίζει τη θέληση για παραμονή στην ομάδα και εργασίας που προωθεί προς την καλύτερη κατεύθυνση τους στόχους του σχολείου. Τα εκπαιδευτικά πλαίσια και οι μαθητές τους χρειάζονται εκπαιδευτικούς με υψηλό αίσθημα δέσμευσης και ποιοτικής εργασίας, ώστε να πραγματοποιηθεί η μαθησιακή διαδικασία με τον γονιμότερο τρόπο. Ο εκπαιδευτικός με υψηλό αίσθημα δέσμευσης θα εργαστεί με μεγαλύτερη διάθεση και ψυχή, θα είναι καλύτερα προετοιμασμένος και θα παρουσιάζει κουλτούρα παιδείας, πρόσφορη για μετάδοση στους μαθητές του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

2.1 Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων έχει μελετηθεί αναλυτικά και συστηματικά, κατά την ερευνητική επισκόπηση των τελευταίων δεκαετιών, μιας και ο βαθμός ικανοποίησης αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της διαπροσωπικής κατάστασης του ατόμου, της ψυχικής του υγείας και του είδους των σχέσεων που συνάπτει με το ευρύτερο κοινωνικό του πλαίσιο. Οι συνθήκες εργασίας αποτελούν, ιδιαίτερα στη σύγχρονη κοινωνία, ένα μεγάλο κομμάτι της καθημερινότητας του εργαζομένου και, άρα, σημαντικό παράγοντα επίδρασης για την ίδια, την ψυχοσύνθεση του και τους γύρω του.

Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως είναι αναμενόμενο, έχει πλαισιωθεί από πολλούς ορισμούς, καθένας από τους οποίους καταδεικνύει από διαφορετική οπτική γωνία το πώς νιώθει και τι σκέψεις έχει ο εργαζόμενος για το αντίστοιχο εργασιακό του πλαίσιο. Επίσης, έχουν αναδειχθεί ορισμοί που αναφέρονται στον παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης λαμβάνοντας υπόψιν το θετικό της περιεχόμενο, ενώ άλλοι την εισάγουν με βάση ένα αρνητικό περιεχόμενο με δύο άκρες, στις οποίες βρίσκονται η δυσαρέσκεια και η ικανοποίηση (Γραμματικού, 2010). Κάποιοι ερευνητές σχετίζουν την ικανοποίηση με τη στάση του εργαζομένου απέναντι στο εργασιακό του πλαίσιο και τις συνθήκες, οι οποίες το διέπουν, ενώ υπάρχει και η οπτική γωνία της έννοιας που χωρίζεται σε επιμέρους διαστάσεις, οι οποίες με τη σειρά τους χαρακτηρίζουν το τελικό ενιαίο σύνολο (Δημητρόπουλος, 1998).

Αρχικά, προγενέστερες μελέτες πλαισιώνουν τον ορισμό της εργασιακής ικανοποίησης με την έννοια της συνάρτησης αυτών που αποκομίζει το άτομο από τη θέση εργασίας, τα οποία δύναται να αποτελούν είτε θετικά, είτε αρνητικά στοιχεία (Vroom, 1964). Η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρήθηκε, ακόμη, ως η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, που κυμαίνεται σε ευχάριστη ή θετική, ύστερα από το συσχετισμό που πραγματοποιεί το ίδιο το άτομο, σχετικά με αυτά που προσέφερε και αυτά που πήρε από τη θέση ευθύνης που κατέχει, ενώ η εργασιακή δυσαρέσκεια εμφανίζεται κατά τη σύγκρουση των δύο αυτών παραγόντων (Locke, 1976).

Σύμφωνα με τους Dawis και Lofquist (1984), η εργασιακή ικανοποίηση σχετίζεται με το βαθμό που το εργασιακό περιβάλλον εκπληρώνει τις ανάγκες και τις προσδοκίες του

ατόμου, ύστερα από προσωπική του αξιολόγηση. Διαφορετικά στοιχεία που επηρεάζουν το βαθμό ικανοποίησης εισήχθησαν στη βιβλιογραφία με μία τοποθέτηση του Warr (1987). Ο ίδιος φαίνεται να χωρίζει την εργασιακή ικανοποίηση σε δύο ομάδες: την ενδογενή και την εξωγενή, ο διαχωρισμός των οποίων πραγματοποιείται, ανάλογα με τα κίνητρα που προσφέρονται στον εργαζόμενο. Η ενδογενής ικανοποίηση αναφέρεται στο περιεχόμενο του επαγγελματικού ρόλου και της ίδιας της εργασίας, αλλά και στους παράγοντες που χαρακτηρίζουν τη διεξαγωγή της. Παραδείγματα αυτών των παραγόντων συγκεκριμένα για το εκπαιδευτικό εργασιακό πλαίσιο αποτελούν η ελευθερία επιλογών, η ποικιλία δραστηριοτήτων, η ελευθερία των περιεχομένων και μεθόδων διδασκαλίας, η σχέση του με το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Από την άλλη πλευρά, η εξωγενής ικανοποίηση αναφέρεται στο πλαίσιο της εργασίας και τους επιμέρους παράγοντες που την πλαισιώνουν και τη χαρακτηρίζουν, όπως οι συνθήκες εργασίας, η διοίκηση, τα ωράρια, οι αμοιβές κ.ά.

Προχωρώντας στο συνεχές της εννοιολογικής οριοθέτησης, η εργασιακή ικανοποίηση φαίνεται να θεωρείται ως σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της διάθεσης του ατόμου και ο οποίος δύναται να εισχωρήσει στη φαντασία πάνω σε ένα συνεχές, που μετράται από το τελικό προϊόν και χαρακτηρίζεται από το αλγεβρικό άθροισμα θετικών και αρνητικών συναισθημάτων και σκέψεων του ατόμου για τις διάφορες όψεις και διαστάσεις του επαγγελματικού του ρόλου (Δημητρόπουλος, 1998). Ακόμη, έχει αναδειχθεί ότι η εργασιακή ικανοποίηση αφορά τόσο την ικανοποίηση του εργαζομένου από τον ίδιο του το ρόλο, όπως και το τελικό αίσθημα συνολικής επιτυχίας και ευτυχίας, ως αποτέλεσμα του αντίστοιχου βαθμού ικανοποίησης (Demirel&Erdamar, 2009).

Οι Hoy&Miskel(1996) σε μία ακόμη πλαισίωση της έννοιας της επαγγελματικής ικανοποίησης στο χώρο του σχολικού πλαισίου αναδεικνύουν την ύπαρξη συναισθηματικής ικανοποίησης ή απογοήτευσης που βιώνει ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τον επαγγελματικό του ρόλο, όπως προκύπτει μετά από προσωπική αξιολόγηση των εργασιακών προϊόντων και αποτελεσμάτων (ό.α.στη Γραμματικού, 2010). Οι Bush&Middlewood (2005) σε μεταγενέστερη έρευνά τους αναδεικνύουν πως η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια θετική ή αρνητική υποκειμενική αίσθηση του ατόμου προς τον επαγγελματικό του ρόλο και αναπτύσσεται όταν συγκλίνουν οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες που ο εργαζόμενος έχει από τον εαυτό του. Τα ανωτέρω υποδηλώνουν έντονα πως η επαγγελματική ικανοποίηση (ή δυσαρέσκεια) είναι μια σημαντική και τελική πτυχή του επαγγελματικού ρόλου, που τις περισσότερες φορές φαίνεται να συσχετίζεται με την ευημερία. Ο Weiss (2002) υποδηλώνει

τη σημασία της επαγγελματικής ικανοποίησης ως αυτής της αξιολογικής κρίσης, που μπορεί να εκλάβει θετικό ή αρνητικό χαρακτήρα απέναντι στην εργασία.

Συνακόλουθα, γίνεται φανερό πως πολλοί ερευνητές είναι εκείνοι που αντιμετωπίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση ως μία εννοιολογική κατασκευή που εξαρτάται από πολλές διαστάσεις και που διαχωρίζεται, εν τέλει, σε πολλά επιμέρους στοιχεία (Κουστέλιος, 2001; Ματσαγγούρας και Μακρή-Μπότσαρη, 2003; Μπούζος, 2004), ενώ άλλοι καταλήγουν στη θέαση του βαθμού της εργασιακής ικανοποίησης, ως μιας σφαιρικής ικανοποίησης από τον επαγγελματικό ρόλο (Perie, Baker&Whitener, 1997). Χρήσιμη παρατήρηση αποτελεί το ότι η παρούσα έρευνα πλαισιώνει την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης, ως ανεξάρτητη μεταβλητή που περιλαμβάνει και εξετάζει διάφορους τομείς του εκπαιδευτικού πλαισίου και το βαθμό επίδρασής τους στον εργαζόμενο εκπαιδευτικό.

2.2 Θεωρίες αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση

Με σκοπό την πληρέστερη οριοθέτηση και εξήγηση της έννοιας της εργασιακής ικανοποίησης έχουν αναπτυχθεί στην παγκόσμια βιβλιογραφία διάφορες θεωρίες και μοντέλα, οι οποίες συνδέουν την ικανοποίηση που αποκομίζει ένα άτομο από την εργασία του με τα κίνητρα που απορρέουν από αυτή, τις αξίες και τις στάσεις (Κάντας, 1998). Συχνοί σχετιζόμενοι παράγοντες και προβλεπτικοί της επαγγελματικής ικανοποίησης έχουν θεωρηθεί διάφορα χαρακτηριστικά, όπως τα εργασιακά χαρακτηριστικά, η παροχή κινήτρων, η προσωπικότητα, οι προσδοκίες και οι προσωπικοί στόχοι του ατόμου, όπως και μια ποικιλία σχημάτων της προσωπικότητας, όπως η αυτο-αποτελεσματικότητα, η αυτοεκτίμηση και η πηγή ελέγχου. Αντίστοιχα, τα ολιστικά μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί γύρω από αυτή τη θεώρηση, θεωρούν πιθανό οι παράγοντες αυτοί και άλλοι πολλοί να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Στη συνέχεια, γίνεται συνοπτική παρουσίαση βασικών θεωριών που αφορούν τη διασύνδεση της επαγγελματικής ικανοποίησης με τα κίνητρα και τις προσδοκίες.

Από τις γνωστότερες θεωρίες κινήτρων είναι η «Θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών» (hierarchyofneedstheory) του AbrahamMaslow (1970), η οποία εδραιώθηκε στην εκτίμηση των ψυχοσωματικών και κοινωνικών αναγκών του ατόμου. Η ανθρώπινες ανάγκες, λοιπόν, απεικονίζονται σχηματικά υπό τη μορφή της πυραμίδας. Στα κατώτερα επίπεδα της πυραμίδας συγκεντρώνονται οι βασικές ανθρώπινες ανάγκες, ενώ στα ανώτερα στρώματα της πυραμίδας συναντούμε τις πιο σύνθετες. Η κατηγοριοποίηση των ανθρώπινων αναγκών πραγματοποιείται με τις παρακάτω ομαδοποιήσεις: α) κάλυψη των βιολογικών αναγκών (δίψα, πείνα, ύπνος), β) ανάγκη για ασφάλεια και προστασία, γ) ανάγκη για αγάπη, συναισθηματική ανταπόκριση και κοινωνική επαφή, δ) ανάγκη για σεβασμό, (αυτοεκτίμηση και κοινωνική αναγνώριση, και ε) ανάγκη για αυτοπραγμάτωση.

Η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται με την ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου. Το άτομο ανεβαίνει προς την κορυφή της πυραμίδας, έχοντας εκπληρώσει τις προηγούμενες κατώτερες βασικές ανάγκες, συναντώντας τις ανώτερες κοινωνικές ανάγκες. Με αυτό τον τρόπο, συναντούμε την ανάγκη για αγάπη, για συμπάθεια, για φιλία, καθώς επίσης και την ανάγκη το άτομο να ανήκει στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, το οποίο να το αποδέχεται και να αναπτύσσει τις αντίστοιχες κατάλληλες διαπροσωπικές σχέσεις με αυτό. Ανεβαίνοντας κι άλλο σχηματικά, το άτομο αντιμετωπίζει τις ανάγκες για εκτίμηση. Οι ανάγκες αυτοεκτίμησης είναι

μείζονος σημασίας για κάθε άτομο και ενισχύουν το προσωπικό αίσθημα αποδοχής. Φτάνοντας στην κορυφή της πυραμίδας συναντώνται οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης, που αποτελούν το τελικό στάδιο προώθησης της αυτοεπάρκειας.

Σύμφωνα με τον Maslow (1970), οι εργαζόμενοι βρίσκονται στο αντίστοιχο εργασιακό πλαίσιο με στόχο να εκπληρώσουν τις εκάστοτε προσωπικές επιθυμίες και ανάγκες. Έχοντας την εκπλήρωση αυτού του στόχου κατά νου, το άτομα αναπτύσσουν κατάλληλα κίνητρα που τους βοηθούν να ενεργούν προς αυτή την κατεύθυνση, ώστε να επιτευχθεί, στα πλαίσια του εργασιακού τους ρόλου, η προσδοκώμενη και καταλληλότερη συμπεριφορά. Συμπερασματικά, το εργασιακό πλαίσιο θα έπρεπε να στραφεί στη συγκεκριμένη κατεύθυνση, καλύπτοντας, δηλαδή, και συνεισφέροντας στην πραγμάτωση, όχι μόνο των συλλογικών, αλλά και των προσωπικών στόχων και κινήτρων των μελών του.

Στη συνέχεια, είναι σημαντικό να αναφερθεί η «θεωρία των δύο παραγόντων» (two factor theory) των Herzberg et. al. (1959). Η συγκεκριμένη θεωρία επιτυγχάνει τη διασύνδεση της επαγγελματικής ικανοποίησης με τα κίνητρα εργασίας. Οι εν λόγω ερευνητές βασίστηκαν στη θεωρία του Maslow και της ιεράρχησης των αναγκών και δήλωσαν ότι στη σύγχρονη κοινωνία οι κατώτερες ανάγκες του ατόμου έχουν ικανοποιηθεί, θεωρείται δηλαδή δεδομένο για τις πολιτισμένες κοινωνίες να καλύπτουν επαρκώς τις βασικές ανάγκες των πολιτών τους, και μόνο οι ανώτερου επιπέδου ανάγκες σχετίζονται πλέον και δύνανται να προσεγγίσουν την ικανοποίηση.

Ο Herzberg ορίζει την ικανοποίηση ως αποτέλεσμα δύο διακριτών ομάδων παραγόντων. Στην πρώτη ομάδα ανήκουν οι διάφοροι ενδογενείς παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το περιεχόμενο της εργασίας, συμβάλλουν στην ψυχολογική ανάπτυξη του ατόμου και οδηγούν, εν τέλει, στην εργασιακή ικανοποίησή του. Στη δεύτερη κατηγορία συναντώνται οι εξωγενείς παράγοντες που αναφέρονται στις συνθήκες απασχόλησης στο χώρο εργασίας και δε επηρεάζουν άμεσα στην ικανοποίηση. Η απουσία τους, όμως, ενδέχεται να επηρεάσει τον τελικό βαθμό της και να οδηγήσει σε κάποιες περιπτώσεις σε δυσαρέσκεια.

Οι ενδογενείς παράγοντες, οι οποίοι αναφέρθηκαν ανωτέρω και αποτελούν τη μία ομάδα, ονομάστηκαν «κίνητρα» (motivators) και μέσα σ' αυτά συναντούμε το επίτευγμα, την πρόοδο - εξέλιξη, την αναγνώριση του έργου, την υπευθυνότητα και την φύση της εργασίας. Αυτοί οι ίδιοι παράγοντες θεωρείται πως δύνανται να οδηγήσουν το άτομο στην αυτοπραγμάτωση και

τον προωθήσουν και εμπνεύσουν να εργαστεί με αποδοτικότερο και αποτελεσματικότερο τρόπο (Cano&Miller, 1992; Δημητρόπουλος, 1998; Μπρούζος, 2004). Από την άλλη πλευρά, η δεύτερη ομάδα παραγόντων, οι εξωγενείς παράγοντες, λόγω του προστατευτικού τους ρόλου θεωρήθηκαν ως «παράγοντες υγιεινής» (hygiene), και μέσα σ' αυτή την ομάδα συμπεριλαμβάνονται οι αποδοχές (μισθός), το κοινωνικό κύρος, η εξέλιξη των διαπροσωπικών σχέσεων, η πολιτική του εκάστοτε οργανισμού και η διοίκησή της, καθώς και οι συνθήκες εργασίας. Η απουσία αυτών των παραμέτρων ενδέχεται να οδηγήσει αισθήματα δυσαρέσκειας, τα οποία με τη σειρά τους καταλήγουν σε αρνητική στάση και πιθανόν μικρή απόδοση των εργαζομένων (Castillo&Cano, 2004; Περτίλη, 2007).

Επίσης, σύμφωνα με τον Herzberg (1959) η εργασιακή ικανοποίηση συνεπάγεται από την πραγμάτωση και εκπλήρωση τριών ειδών αναγκών: τις ανάγκες ύπαρξης, σχέσης και ανάπτυξης (Existence, Relatedness, Growth - ERG). Στην πρώτη ομάδα των αναγκών ύπαρξης περιλαμβάνονται οι φυσιολογικές ανάγκες και οι ανάγκες ασφάλειας, όπως τις γνωρίσαμε από τον Maslow και οι οποίες ικανοποιούνται μέσω του μισθού και ενός ασφαλούς και σταθερού εργασιακού περιβάλλοντος. Στη δεύτερη ομάδα συναντώνται οι ανάγκες σχέσης με το περιβάλλον και στην οποία περιλαμβάνονται οι κοινωνικές ανάγκες που εκπληρώνονται με τις διαπροσωπικές επαφές με συναδέλφους, ενώ στην ομάδα των αναγκών ανάπτυξης περιλαμβάνονται οι ανώτερες κατηγορίες αναγκών του μοντέλου του Maslow, δηλαδή της αυτοπραγμάτωσης, και οι οποίες πραγματώνονται, σε γενικές γραμμές, με τη βοήθεια και μέσω της δημιουργικής εργασίας και της δυνατότητας αυτονομίας εργασιακού ρόλου (Περτίλη, 2007).

Σε επόμενο μοντέλο θεωρίας, βρίσκεται η θεωρία της προσδοκίας (expectancy theory) του Vroom. Σ' αυτή την περίπτωση μοντέλου, η εργασιακή ικανοποίηση παρουσιάζεται να είναι η συνάρτηση των προσωπικών αντιλήψεων του εργαζομένου, σχετικά με τη συντελεστικότητα της εργασίας του. Μ' αυτό τον τρόπο, αξιολογείται από το ίδιο το άτομο ο εργασιακός του ρόλος, προκειμένου να εξεταστεί το αν του προσφέρει αποτελέσματα, αλλά και το βαθμού στον οποίο τα αποτελέσματα αυτά είναι όντως επιθυμητά ή όχι για το άτομο. Η εξαγωγή των αποτελεσμάτων ενδέχεται να έχει θετική επίδραση στον εργαζόμενο και κατ' επέκταση να οδηγεί σε πληρέστερο αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης. Είναι αναμενόμενο να θεωρηθεί πως το άτομο θα αποδώσει με καλύτερα αποτελέσματα στα πλαίσια του εργασιακού του ρόλου, όταν αναμένει πως η απόδοσή του θα οδηγήσει σε επιθυμητά αποτελέσματα ή αμοιβές (Γραμματικού, 2010). Το μοντέλο της προσδοκίας βασίζεται, ακόμη, σε τρεις μεταβλητές: την

ελκυστικότητα (σθένος), τη συντελεστικότητα (δυνατότητα) και την προσδοκία. Σύμφωνα με τα λεγόμενα του Arnold, (1984) η διάθεση και τα κίνητρα των εργαζομένων για μεγαλύτερη αποδοτικότητα προϋποθέτουν:

- Οι εργαζόμενοι να πιστεύουν ότι έχουν τα απαραίτητα προσόντα για να τελέσουν με επιτυχία το έργο τους (προσδοκία).
- Οι εργαζόμενοι να αντιλαμβάνονται ότι, αν εκτελέσουν το έργο που τους έχει ανατεθεί με επιτυχία, θα ανταμειφθούν (συντελεστικότητα).
- Οι εργαζόμενοι να αντιλαμβάνονται ότι η ανταμοιβή που προσφέρεται για τη συγκεκριμένη επιτυχία τους απόδοση είναι ελκυστική (σθένος) (Γραμματικού, 2010).

Στη συνέχεια, σημαντική είναι η θεωρία του McClelland (1961). Η θεωρία των τριών αναγκών (trichotomy of need theory), όπως και ονομάστηκε, αναφέρεται σε συγκεκριμένες και δομημένες ανάγκες που παρακινούν τον εργαζόμενο προς την επιδιωκόμενη κατεύθυνση. Οι ανάγκες, λοιπόν, παρακίνησης για τα άτομα είναι οι εξής:

- Η ανάγκη και διάθεση να αποκτήσουν δύναμη, μέσω της άσκησης ελέγχου και επιρροής στα άλλα εργαζόμενα μέλη του οργανισμού.
- Η διάθεση για επαφή με τους συναδέλφους και για συνεργασία. Τα άτομα αυτά επισυνάπτουν εύκολα καλές διαπροσωπικές σχέσεις και φιλικές σχέσεις, και ως επί το πλείστον αποτελούν ενεργά μέλη σε κοινωνικές ομάδες.
- Η διάθεση για επίτευξη. Τα άτομα αυτά δουλεύουν σκληρά και θέτουν πάντα στόχους, για τους οποίους εργάζονται σκληρά και προσπαθούν να επιτύχουν.

Σημαντική μεταγενέστερη προσθήκη αποτέλεσε η «θεωρία των χαρακτηριστικών της εργασίας» (Turner & Lawrence, 1965), η οποία και παρουσιάζει ως πρόταση για την επιτυχημένη ανάπτυξη μέσα στο χώρο εργασίας των χαρακτηριστικών εκείνων που προωθούν σε σημαντικό βαθμό εργασιακής ικανοποίησης, παρακίνησης και αυξημένης, εν τέλει, απόδοσης των εργαζομένων. Η συγκεκριμένη θεωρία προτείνει τον διαχωρισμό των καθηκόντων και του καθηκοντολογικού πλαισίου κάθε ατόμου, ανάλογα με τα ιδιαίτερα προσωπικά εργασιακά χαρακτηριστικά του, μιας και κάθε εργαζόμενος ανταποκρίνεται με διαφορετικό τρόπο για την ίδια εργασία, ανάλογα με τη φαρέτρα των δεξιοτήτων του. Οι παράγοντες ικανοποίησης που αναφέρονται στο συγκεκριμένο μοντέλο κινήτρων είναι οι εξής:

α) η ποικιλία στην εργασία, β) το επίπεδο αυτονομίας των εργαζομένων, γ) η αλληλεπίδραση και οι ευκαιρίες για αλληλεπίδραση κατά την εκτέλεση μιας εργασίας, δ) το επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων και ε) η ευθύνη των εργαζομένων.

Σύμφωνα με ένα επόμενο θεωρητικό μοντέλο των Smith et al. (1969), αυτό που θεωρούμε ως επαγγελματική ικανοποίηση αναφέρεται στα μεμονωμένα αισθήματα ικανοποίησης που προσλαμβάνει και νιώθει ο εργαζόμενος. Η εργασία, άλλωστε, αποτελεί μια σύνθετη έννοια, στην οποία συμπεριλαμβάνονται διάφορες επιμέρους παράμετροι, όπως οι υποχρεώσεις, οι καταναεμημένοι ρόλοι, οι σχέσεις και οι ανταμοιβές. Οι επιμέρους παράγοντες συνυπάρχουν και αλληλοσυνδέονται και έχουν ως αποτέλεσμα τους τα μεμονωμένα και διαφορετικά αισθήματα ικανοποιήσεων απέναντι στις διάφορες παραμέτρους της εργασίας που αναφέρθηκαν ανωτέρω. Το συγκεκριμένο μοντέλο, λοιπόν, θέτει τους επιμέρους παράγοντες ως μικρές συμβολές προς το συνολικό αίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Τέλος, και σε μεταγενέστερο πλέον στάδιο, οι Lent και Brown (2008) προτείνουν ένα ενιαίο, εμπειρικό μοντέλο, το οποίο με τη σειρά του εστιάζει στη φύση και το είδος των σχέσεων που παρατηρούνται μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της προσωπικότητας / συναισθηματικών χαρακτηριστικών, της συμμετοχής στην πρόοδο στοχοθετημένων δραστηριοτήτων, των προσδοκιών αυτο-αποτελεσματικότητας, που σχετίζονται με τον εκάστοτε εργασιακό ρόλο, των αντιλαμβανόμενων συνθηκών εργασίας (συμπεριλαμβανομένων και των προσδοκιών έκβασης), των στόχων και της αποτελεσματικότητας των σχετικών περιβαλλοντικών στηριγμάτων ή των εμποδίων και του συνολικού αισθήματος ικανοποίησης από τη ζωή (Lentetal., 2011). Οι τρεις από τους πέντε προγνωστικούς παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω, η αντιλαμβανόμενη οργανωτική υποστήριξη, η θετική συναισθηματικότητα και η αυτο-αποτελεσματικότητα είχαν ισχυρές συνδέσεις και σχέσεις αλληλεπίδραση κατά την επισκόπηση και μελέτη τους (Lentetal., 2011).

2.3 Ερευνητικό πλαίσιο παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων αποτελεί σημαντική και καθοριστική παράμετρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μιας και η ένταση και ο βαθμός τους αισθήματος της ικανοποίησης κάθε εκπαιδευτικού αποτελεί αποφασιστικής και ζωτικής

σημασίας παράγοντα για το τελικό προϊόν του έργου του. Πιο συγκεκριμένα, οι παράμετροι του επαγγελματικού του προφίλ που βρίσκονται σε άμεση σχέση με το θετικό αυτό αίσθημα είναι η αποδοτικότητά του, η δημιουργικότητά του, η ψυχική και η κοινωνική ευεξία και ευημερία του ιδίου, αλλά και των ατόμων που βρίσκονται σε άμεση επαφή με το διαπροσωπικό του περιβάλλον. Η συναισθηματική κατάσταση των ατόμων του εκπαιδευτικού συστήματος, αναφορικά με το έργο που επιτελούν και προσφέρουν έχει άμεσες, βαρύνουσας σημασίας και ουσιαστικές επιπτώσεις στις σχέσεις τους με το μαθητικό δυναμικό, το υπόλοιπο προσωπικό, τους γονείς των μαθητών και εν γένει, με το παραγόμενο προϊόν παιδείας και όλες τις αυτονόητες προεκτάσεις που αυτό ενδέχεται να πάρει. Συνακόλουθα, η διερεύνηση του ζητήματος της εργασιακής ικανοποίησης αποκτά διαστάσεις που αφορούν στην εκπαιδευτική τους ζωή, στη συνολική εκπαιδευτική πραγματικότητα και στη γενικότερη αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Κάντας, 1998; Δημητρόπουλος, 1998).

Τα αποτελέσματα ερευνών και βιβλιογραφικών επισκοπήσεων, που τα τελευταία χρόνια είναι αρκετές, εκτενείς και κατατοπιστικές, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι ένα τελικό προϊόν που οφείλεται σε πλήθος σε αριθμό και ποικιλία, αλληλένδετων παραγόντων (Δημητρόπουλος, 1998). Άλλωστε, το αίσθημα της ικανοποίησης των ψυχολογικών αναγκών κατά την τέλεση του εργασιακού έργου, όχι μόνο δύναται να αναπτύξει και ανάγει τα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου (τα απαραίτητα για την πιο παραγωγική και αποδοτική εργασία), αλλά είναι επίσης βαρύνουσας σημασίας για την περαιτέρω ανάπτυξη του αισθήματος δέσμευσης στην εργασία (Timms&Brough, 2013).

Αντίστοιχη θεώρηση αποτελεί και η θεώρηση της Evans. Η Evans (1998) αναφέρει ότι οι παράμετροι που ενδέχεται να επηρεάσουν το συνολικό συναίσθημα, τα κίνητρα, τη διάθεση, το ηθικό, την κινητοποίηση και την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το έργο του είναι ο επαγγελματισμός, οι προοπτικές του εργασιακού του ρόλου, οι ρεαλιστικές προσδοκίες που ο ίδιος δημιουργεί, το εκάστοτε σχολικό πλαίσιο και οι συνθήκες που επικρατούν σε αυτό και κάποια από τα ατομικά χαρακτηριστικά των ίδιων των ενδιαφερομένων (Ταμπουρά, 2011). Η εργασιακή ικανοποίηση ενός εκπαιδευτικού διαφαίνεται να εξαρτάται, και από μια σειρά και άλλων παραγόντων, σύμφωνα και με την επισκόπηση και άλλων μελετών, όπως η ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές, ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με συναδέλφους, συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, δυνατότητα εφαρμογής νέων ιδεών, αυτονομία και ανεξαρτησία για καινούριες ιδέες και πρωτοβουλίες, και ευκαιρίες για την ατομική και προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη (Zempylas & Papanastasiou, 2006).

Συνεχίζοντας στην ερευνητική πραγματικότητα, συναντούμε τον Gill (1999) που εξαίρει ότι ο χώρος και το πλαίσιο εργασίας δύναται να προσφέρει την ευκαιρία για την αποκατάσταση των βασικών ψυχολογικών κινήτρων των μελών του εργασιακού δυναμικού του οργανισμού και για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των εργαζομένων κατά μονάδα. Μ' αυτό τον τρόπο και σύμφωνα με τη θεωρία της αυτοδιάθεσης, το επάγγελμα παρέχει σε κάθε άτομο ξεχωριστά τη δυνατότητα να αποδείξουν τις ικανότητες και δεξιότητές τους, να αναπτύξουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις συνεργασίας με άλλους συναδέλφους και να αποφασίσουν οι ίδιοι, ως μέρος των πρωτοβουλιών τους, πώς να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που εμφανίζονται.

Σε αρκετές από τις κατά καιρούς διαμορφωμένες και γνωστές εμπειρικές έρευνες, η ικανοποίηση από τον εργασιακό ρόλο, συγκεκριμένα και πάλι, των εκπαιδευτικών έχει έντονη σχέση με τη συναισθηματική εξάντληση και εξουθένωση, τις εργασιακές απαιτήσεις του πολλαπλού ρόλου που καλείται να υπηρετήσει ο εκπαιδευτικός στο σχολικό πλαίσιο, τον έλεγχο ή την πιθανή αξιολόγηση στο περιβάλλον εργασίας, τον εκάστοτε τύπο του σχολείου, το προσωπικό του άγχος, τις αρμοδιότητες, τον πολιτισμό και τις δημογραφικές μεταβλητές τις δικές του και των μαθητών του (ηλικία, φύλο, τάξη, το αντικείμενο διδασκαλίας, τον τύπο του σχολείου, την εθνικότητα) (Badri et al., 2013). Ο Sergiovanni (2006, ό.α. στους Devos et al., 2006) αναφέρει και τονίζει πως η ύπαρξη μιας υγιούς σχολικής κουλτούρας και η ατομική αίσθηση ευημερίας των εκπαιδευτικών μπορεί είναι αρκετές, για να οδηγήσουν σε ικανοποιητικό επίπεδο δέσμευσης και εργασιακής απόδοσης, το οποίο μπορεί να ξεπεράσει σε αρκετές περιπτώσεις τις ατομικές και συλλογικές προσδοκίες.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την άποψη που εκφράζει ο Warr για το γενικότερο συναίσθημα της ικανοποίησης (2005), η εργασιακή ικανοποίηση επηρεάζεται και ενισχύεται από παραμέτρους, οι οποίοι έχουν ως αναγόμενο αποτέλεσμα την ψυχολογική ευχαρίστηση και ψυχική ευεξία των εργαζομένων. Οι παράμετροι αυτοί φαίνεται να μπορούν να διαχωριστούν σε εξωγενείς, και οι οποίοι πολλές φορές θεωρούνται από τα βασικά αίτια των συναισθημάτων δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών και της θέλησης/ απόφασής τους για αλλαγή της θέσης εργασίας/επαγγέλματος, και ενδογενείς, οι οποίοι τους προσφέρουν ένα συνολικό θετικό συναίσθημα (Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009). Οι ενδογενείς αυτοί παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης, όπως έχουν προταθεί από τον Warr είναι η ελευθερία και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων κατά τις σχολικές δραστηριότητες, η δυνατότητα τέλεσης δραστηριοτήτων με ποικίλα θέματα που άπτονται και στο προσωπικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού, η αξιοποίηση με τον καταλληλότερο δυνατό τρόπο των προσόντων των εκπαιδευτικών, η υπευθυνότητα για

την επιτυχή ολοκλήρωση μιας σχολικής δραστηριότητας, η δημιουργία και επίτευξη ευχάριστου σχολικού κλίματος, η πρόεουσα και αντικειμενική αξιολόγηση της πορείας του εργασιακού προϊόντος και, τέλος, οι ευκαιρίες προαγωγής. Κατά τον Warr, λοιπόν, η εργασία και το επιτελούμενο έργο πρέπει να συνοδεύεται από κατάλληλες και πρόσφορες ευκαιρίες για ατομικό έλεγχο (σχετικά με τα αντικείμενα εργασίας, όπως η αυτονομία, η ελευθερία επιλογών, η ευρύτητα αποφάσεων, η δυνατότητα συμμετοχής κατά τη λήψη των αποφάσεων, ο ελεύθερος αυτοπροσδιορισμός), με ευρύτερο σκοπό να παραχθούν και να ευοδωθούν τα συναισθήματα εργασιακής ικανοποίησης. Το ατομικό έργο πρέπει να προσφέρει και να επιτρέπει ευκαιρίες για κατάλληλη αξιοποίηση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του εργαζομένου, ανάλογα με τη θέση και το ρόλο εργασίας, καθώς επίσης και ποικιλία του εργασιακού αντικειμένου, ώστε και ο ίδιος ο εργαζόμενος να μην προσκολλάται σε συγκεκριμένο ρόλο και να αναζητά καινούριους τρόπους να ανταποκριθεί επαρκώς στα νέα εργασιακά δεδομένα και απαιτήσεις του οργανισμού.

Στη συζήτηση για τους εξωγενείς παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης, οι Κουστέλιος και Κουστέλιου (2001) έρχονται ερευνητικά με τη σειρά τους να εισάγουν τις παραμέτρους του ωραρίου, του μισθού, των συνθηκών εργασίας, κ.ά. Είναι ακόμη αποδεδειγμένο βιβλιογραφικά και από άλλους ερευνητές, ακόμη, ότι το είδος των σχέσεων που προάγουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους αποτελούν έναν από τους αρκετά σημαντικούς παράγοντες. Αντίστοιχα, έρχονται να προστεθούν για μία ακόμη φορά και η ποιότητα της επικοινωνίας με τους άλλους συναδέλφους, η δυνατότητα προώθησης νέων σκέψεων, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η αυτονομία, οι σχέσεις με το διευθυντή και το υπόλοιπο διοικητικό προσωπικό κ.ά. (Zembylas&Papanastasiou, 2006).

Αντίστοιχη έρευνα που πραγματεύεται τις σχέσεις εκπαιδευτικού - μαθητή έρχεται να επιβεβαιώσει ότι οι ισχυρές και ποιοτικές σχέσεις είναι πολύ σημαντικές για το τελικό αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού (Chang, 2009. Klassen&Chui, 2010). Στην ίδια πλευρά ερευνητικών δεδομένων βρίσκονται και οι έρευνες που φτάνουν σε συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί που είχαν καταφέρει να αναπτύξουν καλή διαπροσωπική σχέση και επικοινωνία με τους μαθητές τους, ήταν εκείνοι οι οποίοι, εν τέλει, είχαν περισσότερες πιθανότητες να παραμείνουν με ενθουσιασμό στην επιτέλεση του έργου τους και να απολαύσουν σε μεγαλύτερο βαθμό το χώρο εργασίας τους και τις συνθήκες που αυτός απορρέει (Veldman et al., 2013). Αρκετές ακόμα μελέτες, οι οποίες φαίνεται να εξετάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση ως

συνάρτηση και σχέση αλληλεπίδρασης, προτείνουν τους παράγοντες του μισθού, το φύλο, τη διοίκηση του σχολείου, την παροχή συμβουλών και τη βοήθεια από τους συναδέλφους, καθώς και το είδος των εκάστοτε συνθηκών εργασίας (Demirel & Erdamar, 2009). Πιο συγκεκριμένα και όσον αφορά την παράμετρο του μισθού, θεωρείται έντονα πως οι πιο χαμηλοί μισθοί θεωρούνται στις περισσότερες περιπτώσεις και αναφέρονται ως ένας από τους πιο βαρύνουσας σημασίας λόγους, που αναφέρονται και εξαιρούνται από τους εκπαιδευτικούς για τη μη θέληση παραμονής τους στο συγκεκριμένο επάγγελμα (Marlow et al., 1996).

Ειδικότερα οι έρευνες για την αποτύπωση του αισθήματος ικανοποίησης στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, σχετίζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με το συνολικό βαθμό αποτελεσματικότητας του σχολείου. Ως συνέπεια αυτής της διασύνδεσης παραγόντων, η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που θεωρούνται ως υπεύθυνοι, αλλά και προβλεπτικοί για την περίπτωση που το πλαίσιο έχει θέσει στους στόχους του τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων (Bogler & Nir, 2010). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι βρίσκονται σε κατάσταση υγείας και ευημερίας, ψυχικής και σωματικής, είναι πιθανόν να εκτελέσουν και να πραγματοποιήσουν τους τιθέμενους στόχους με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ακρίβεια, σε αντίθεση φυσικά με συναδέλφους τους, οι οποίοι παρουσιάζουν αισθήματα προσωπικής και επαγγελματικής κούρασης και εξουθένωσης, τα οποία δύναται να οφείλονται εν μέρει και στην έλλειψη των προαναφερθέντων παραγόντων. Ακόμη, εκείνοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματικοί και επιτυχημένοι, αναφορικά με την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος και της περιέργειας των μαθητών τους, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006).

Στη συνέχεια, ένας ακόμη από τους εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν το συνολικό αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης, αναφέρεται η επίδραση και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο ποικίλλει για κάθε εργασιακό χώρο και, συνήθως, συμπεριλαμβάνει τους προϊστάμενους, τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς τους. Η πιθανότητα εκδήλωσης θετικού συναισθήματος επαγγελματικής ικανοποίησης είναι μεγαλύτερη όταν στο εργασιακό πλαίσιο υπάρχουν κοινές αντιλήψεις ανάμεσα σε συναδέλφους, προϊσταμένους και γονείς, η επαγγελματική κουλτούρα διακατέχεται από κοινωνική υποστήριξη, που ενέχει στοιχεία φροντίδας και συμπάθειας και παρέχεται η κατάλληλη βοήθεια που έχει ανάγκη ο εκπαιδευτικός από συναδέλφους, προϊσταμένους (σχολικός σύμβουλος), ώστε να είναι σε θέση να αναπροσδιορίσει τους στόχους

του και να πάρει τις σωστές αποφάσεις που θα οδηγήσουν με τη σειρά τους σε μια επιτυχημένη διδασκαλία (Antoniou, 2006). Άλλοι εξωγενείς σημαντικοί παράγοντες, όπως έχουν προσδιοριστεί από την έρευνα, είναι η περιοχή, στην οποία βρίσκεται το σχολείο που εργάζεται ο εκπαιδευτικός και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της που έχουν αντίκτυπο και στη σχολική κουλτούρα, όπως και στο μέγεθός του, την υλικοτεχνική κατάστασή του, ο εξοπλισμός του, το ωράριο, ο αριθμός των μαθητών που αποτελούν το μαθητικό δυναμικό ενός τμήματος διδασκαλίας, καθώς και οι συνθήκες συνεργασίας και διαπροσωπικών σχέσεων με τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα στο εκπαιδευτικό έργο πρόσωπα αποτελούν ακόμη μία σημαντική σειρά εξωγενών παραμέτρων (Schulze, 2006).

Συνεχίζοντας την επισκόπηση των παραγόντων που ενισχύουν ποικιλοτρόπως το αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης, συγκαταλέγονται στους ενδογενείς παράγοντες και άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, όπως είναι η αυτοεκτίμηση και η πηγή ελέγχου και τα οποία είναι εξίσου σημαντικές παράμετροι πρόβλεψης τόσο της εργασιακής ικανοποίησης, όσο και της συνολικής εργασιακής απόδοσης (Judge & Bono, 2001). Ο βαθμός του αισθήματος της εργασιακής ικανοποίησης ενδέχεται να επηρεαστεί, επίσης, όπως έχει προαναφερθεί, από το είδος των κινήτρων των ατόμων ενός εργασιακού πλαισίου. Τα άτομα που θα εμφανίσουν υψηλά επίπεδα κινήτρων έχουν αντίστοιχα πιθανότητες για εκδήλωση υψηλότερου επιπέδου επαγγελματικής ικανοποίησης, συγκριτικά με τους εργαζόμενους που διαθέτουν μέτρια ή χαμηλά επίπεδα κινήτρων (Karsli & Iskender, 2009). Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και μελέτες, οι οποίες υποδηλώνουν και τονίζουν την ύπαρξη παραγόντων, οι οποίοι με τη σειρά τους προωθούν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και αλληλεπιδρούν με το βαθμό ικανοποίησης από τον εργασιακό τους ρόλο, όπως η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, η ελευθερία λόγου και η ατομική αυτοεκτίμηση (Bogler & Nir, 2012). Ο Demirtas (2010) αναφέρει μια σειρά από προγνωστικούς παράγοντες για το αίσθημα ικανοποίησης που αφορούν δημογραφικά χαρακτηριστικά και είναι μεταβλητές, όπως η ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα έτη προϋπηρεσίας και η πηγή ελέγχου των εκπαιδευτικών, καθώς και οι οργανωτικές μεταβλητές, που αναφέρονται στην ποιότητα επικοινωνίας με τον επόπτη, στη δέσμευση, στο άγχος, στην αυτονομία λήψης αποφάσεων και πρωτοβουλιών, στην αναγνώριση, στην εργασιακή ρουτίνα, στην κουλτούρα των διαπροσωπικών σχέσεων και επικοινωνιακών συνδιαλλαγών μεταξύ των συναδέλφων, στη δικαιοσύνη που επικρατεί αναφορικά με τη θέση εργασίας και τα καθήκοντα και τις αποδοχές της, και στον επαγγελματισμό. Τέλος, οι Snipes et al. (2005) τόνισαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελείται από πολλές πτυχές και διαφορετικές παραμέτρους,

συμπεριλαμβανομένης της ικανοποίησης που αναπτύσσεται με βάση τη σχέση με τον επιβλέποντα εργασίας, την εργασία ως ρόλο με συγκεκριμένο καθηκοντολόγιο και ανταμοιβές, το μισθό, τις ευκαιρίες ανέλιξης στο συγκεκριμένο εργασιακό πλαίσιο, τους υπόλοιπους συνεργάτες και τους πελάτες, που είναι οι τελικοί δέκτες και κριτές του παραγόμενου ατομικού προϊόντος.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η εργασιακή ικανοποίηση των εργαζομένων εξαρτάται και από τις δυνατότητες που τους προσφέρονται για επαγγελματική ανέλιξη και προαγωγή, μέσα στο ίδιο εργασιακό πλαίσιο. Μέσω της αναμονής και βλέψης για κάποια επερχόμενη προαγωγή, αυξάνεται αντίστοιχα και ο βαθμός ικανοποίησης, μιας και η προαγωγή πιθανότατα συνοδεύεται και με την ανάλογη αύξηση του μισθού, αλλά και σχετίζεται με την πρέπουσα αναγνώριση και εκτίμηση του έργου τους, και ως εκ τούτου με την αύξηση και ενίσχυση του κοινωνικού γοήτρου (Πετρίλη, 2007). Επιπρόσθετα, ρίχνοντας μια ματιά στη γενικότερη βιβλιογραφία του διοίκησης οργανισμών αναδεικνύεται, όπως μια ισχυρή και υγιής κουλτούρα, που με τη σειρά της θα δώσει έμφαση στην ποιότητα των συναδελφικών σχέσεων, στο σεβασμό του κάθε ατόμου και του εργασιακού του ρόλου και ταυτότητας, στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της ευελιξίας και του αυθορμητισμού είναι περισσότερο ευνοϊκή για την αποτελεσματική δημιουργία ενός κλίματος ευημερίας, που αναφέρεται επιτυχώς και στο βαθμό ικανοποίησης από την εργασιακή ταυτότητα και το σχολικό πλαίσιο, σε σύγκριση με εργασιακές κουλτούρες που διακατέχονται από έλλειψη προσαρμοστικότητας, ελέγχου και επιθετικότητας. Σε γενικές γραμμές, λοιπόν, αναμένεται ότι το σχολικό περιβάλλον και ατμόσφαιρα, που χαρακτηρίζεται από ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, την εκτέλεση πρωτοβουλιών, την καινοτομία, την υποστηρικτική ηγεσία, τη στενή συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων του εργασιακού και σχολικού πλαισίου, τον σαφή προσανατολισμό στο στόχο, καθώς και την ψυχική ηρεμία και ευεξία των εκπαιδευτικών, συνολικά δηλαδή των σχετιζόμενων παραμέτρων με το σχολείο και τη σχολική κουλτούρα, συμβάλλει και σε ένα υψηλότερο επίπεδο έντασης και προώθησης του βαθμού της εργασιακής ικανοποίησης (Devos et. al., 2006).

Στη συνέχεια, αρκετές ερευνητικές πηγές έχουν αναδείξει και τονίσει πως οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ της ομάδας εκπαιδευτικού και μαθητή είναι μεγάλης βαρύτητας για την ανάπτυξη επαρκούς αισθήματος ικανοποίησης από την καταβολή και προσπάθεια προσωπικού έργου (Chang, 2009; Klassen & Chui, 2010; Kyriacou, 2001). Τα δεδομένα αυτά στηρίζονται και από μεταγενέστερη έρευνα των Grayson και Alvarez (2008), οι οποίοι τονίζουν

και επιβεβαιώνουν πως εκείνοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κατάφεραν να διατηρήσουν μια θετική, ουσιαστική διαπροσωπική σχέση με τους μαθητές τους, ήταν αντίστοιχα περισσότερο πιθανό να παραμείνουν κινητοποιημένοι με κίνητρα, με ενθουσιασμό και να είναι ικανοποιημένοι από τον προσωπικό τους ρόλο και την επαγγελματική εκτέλεση των καθηκόντων τους.

Μεταγενέστερες έρευνες αναδεικνύουν μια σειρά από ενδογενείς παράγοντες που επιβεβαιώνουν την προγενέστερη ερευνητική δραστηριότητα και έρχονται να προσθέσουν και άλλους. Ισχυροί προβλεπτικοί ενδογενείς παράγοντες ενδέχεται να είναι οι αντιλήψεις, οι εκτιμήσεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο διδακτικό τους έργο και ρόλο, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάσουν την αποδοτικότητά και αποτελεσματικότητά τους και την επαγγελματική τους εξέλιξη και ανέλιξη. Οι στάσεις που διατηρούν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ικανότητά τους να προγραμματίζουν, να οργανώνουν και να υλοποιούν με επιτυχία όλες εκείνες τις ενέργειες που κρίνονται απαραίτητες για την αποτελεσματική πραγμάτωση των στόχων που έχουν προγραμματίσει να εκπληρώσουν καθόλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους. Το χαρακτηριστικό του βαθμού της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού στην τάξη του είναι δείκτης για το συνολικό επίπεδο του αισθήματος ικανοποίησης από την εργασία (Παπαναούμ, 2003, Walker et al., 2004). Ακόμη, άλλος ενδογενής παράγοντας εργασιακής ικανοποίησης είναι η ηλικία του εργαζομένου. Μ' αυτό τον τρόπο, ένα χαμηλό επίπεδο αισθήματος εργασιακής ικανοποίησης τα πρώτα έτη της εργασίας των νέων εκπαιδευτικών θα μπορούσε να επεξηγηθεί, μιας και πρόκειται για μια πρωτόγνωρη περίοδο έντασης, άγχους επίδοσης και γνωριμίας με την εργασιακή ταυτότητα. Επιπρόσθετα, δεν σχετίζονται πάντοτε με επιτυχία οι προσδοκίες τους πριν την εκτέλεση των καθηκόντων τους και της πραγματικότητας που βιώνουν καθημερινά στο σχολείο, μιας και απέχει κατά πολύ η μία πραγματικότητα από την άλλη. Όσο η εργασιακή εμπειρία και η προϋπηρεσία μεγαλώνουν και εξελίσσονται, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να καταλάβει μεγαλύτερη εμπειρία και να αναπτύξει δικές του μεθόδους, γεγονός που με τη σειρά του δύναται να εξασφαλίσει και να οδηγήσει σε υψηλότερα επίπεδα αισθήματος επαγγελματικής ικανοποίησης και πληρότητας εργασιακής (Πετρίλη, 2007).

Σημαντικές είναι οι έρευνες που έρχονται να ενισχύσουν τις παραπάνω παραμέτρους, και που τονίζουν ότι υπάρχουν αρκετοί παράγοντες, που σχετίζονται με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και, εν γένει, σχετίζονται με το αίσθημα ικανοποίησης από το επιτελούμενο έργο τους, όπως είναι η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η αυτοεκτίμηση και η ανεξαρτησία

των αποφάσεων, του λόγου και των πρωτοβουλιών και για τις οποίες επιθυμούν να εμφανίζουν την κατάλληλη βαρύτητα (Bogler & Nir, 2010). Σε γενικές γραμμές υπάρχει η άποψη πως η διατήρηση μιας ευνοϊκής ισορροπίας ανάμεσα στις απαιτήσεις της εργασίας και των διαθέσιμων υποδομών για την τέλεση του συγκεκριμένου έργου, ενδέχεται να συμβάλλουν ικανοποιητικά σε ένα ολικό αίσθημα ταύτισης του ατόμου με το εκάστοτε περιβάλλον εργασιακού του ρόλου και, ως εκ τούτου, σε μια αίσθηση προσωπικής, αλλά και επαγγελματικής ευημερίας (Bakker & Demerouti, 2007). Η εποπτική υποστήριξη και χορήγηση βοήθειας, όπου αυτή χρειαστεί, η αυτονομία λόγου και αποφάσεων και οι θετικές σχέσεις με το σχολείο και τους γονείς των μαθητών είναι σωστό να λαμβάνονται υπόψιν ως οι διαθέσιμοι πόροι και υποδομές της εργασιακής θέσης και που είναι σε θέση να αναπτύξουν και να αυξήσουν την επαγγελματική ικανοποίηση, όπως και να μειώσουν με τη σειρά τους τον κίνδυνο εμφάνισης αισθημάτων και καταστάσεων εξουθένωσης (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Σε επόμενη έρευνά τους, οι Bogler και Nir (2012) τονίζουν αυτή τη φορά τη σημασία που ενέχει ο τρόπος και το στυλ άσκησης της ηγεσίας στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Ο διευθυντής, ο οποίος θεωρείται και από τους βασικούς υπευθύνους διοίκησης στο χώρο του σχολείου, χρειάζεται με τη συμπεριφορά του και τις επιλογές διοίκησης, να ασκεί επιρροή στους εκπαιδευτικούς του σχολικού του πλαισίου, με τέτοιο τρόπο που να εξασφαλίζει το βαθμό αυτονομίας των εργαζομένων του. Στη συνέχεια και σύμφωνα με τις Sharma και Jyoti (2009), μια σειρά από διάφορους εξωγενείς παράγοντες έχει συσχετισθεί με τους εργαζομένους σε οργανισμούς, αλλά και ειδικότερα και με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Οι πιο σημαντικοί από αυτούς που τονίζονται είναι ο μισθός, η υποστήριξη από την ανώτερη διοίκηση του σχολείου, η ασφάλεια που προσφέρει ο εργασιακός χώρος, αλλά και η γενικότερη διαθεσιμότητα των σχολικών υποδομών και δυναμικών του σχολείου.

Ερευνητικά έχει αποδειχθεί και αναδειχθεί, επίσης, ότι η ύπαρξη ενός σταθερού περιβάλλοντος εργασίας έχει ιδιαίτερη σημασία για τους άνδρες εργαζόμενους, ενώ για τις γυναίκες εργαζόμενες, αντίστοιχα, η ύπαρξη γόνιμων και θετικών διαπροσωπικών σχέσεων (Γραμματικού, 2010). ΟAnari (2012), σε έρευνα που πραγματοποίησε σε ένα σύνολο εκπαιδευτικών ανέδειξε πως η εργασιακή ικανοποίηση δεν έχει τόσο σημαντική συσχέτιση και εξάρτηση από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, της ηλικίας και του φύλου. Ο Saks (2006) σε δική του ερευνητική μελέτη συσχέτισε την εργασιακή και οργανωσιακή δέσμευση με υψηλά και σημαντικά επίπεδα εκδήλωσης αισθήματος επαγγελματικής ικανοποίησης και ανέδειξε πως οι παράμετροί τους ήταν τόσο γνωστικές, όσο συναισθηματικές και συμπεριφορικές. Σύμφωνα με τον Saks, ακόμη, οι εργαζόμενοι που σημειώνουν εργασιακή δέσμευση για τον

επαγγελματικό τους ρόλο είναι να θέση να αντιληφθούν και να αναγνωρίσουν με αποτελεσματικότερο τρόπο την εκπλήρωση των προσδοκιών τους και την πραγμάτωση των στόχων τους στο πλαίσιο των εργασιακών τους καθηκόντων. Υπήρξε ακόμη μία έρευνα, σύμφωνα με την οποία, οι εργαζόμενοι τρέφουν τέτοιου είδους προσδοκίες για την επαγγελματική τους ταυτότητα, οι οποίες εν τέλει είναι εκείνες που διαμορφώνουν την ψυχολογική τους κατάσταση. Η πραγμάτωση, λοιπόν, των προσδοκιών και των ατομικών φιλοδοξιών των επαγγελματιών δυνατοτήτων αποτελεί μια σημαντική πηγή μεγάλου βαθμού, τόσο εργασιακής ικανοποίησης, όσο και οργανωσιακής δέσμευσης (Timms&Brough, 2012).

Τέλος, υπάρχουν ερευνητικές μελέτες στην ερευνητική βιβλιογραφία, οι οποίες έχουν διερευνήσει τις σχέσεις που δύναται να αναπτυχθούν μεταξύ της συναισθηματικής εργασίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Από τις έρευνες σ' αυτό τον τομέα, αναδύθηκε πως η συναισθηματική εργασία δεν επηρεάζει με θετικό τρόπο την επαγγελματική ικανοποίηση, μιας και σε αυτή την περίπτωση, υπάρχει πιθανότητα η μία να περιορίσει την άλλη παράμετρο. Από την άλλη πλευρά, βέβαια, υπήρξε και το επιχείρημα και το ερευνητικό δεδομένο πως μια επιτυχής διαχείριση των συναισθηματικών καταστάσεων ενδέχεται και δύναται να ενισχύσει τα συναισθήματα της συνολικής ικανοποίησης που θα προκύψουν από την εργασιακή θέση. Φτάνοντας σε συμπέρασμα, οι Bolton&Boyd (2003) ανέδειξαν και υποστήριξαν πως το αποτέλεσμα ύπαρξης μιας συναισθηματικής εργασίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης εξαρτάται και από τις συνθήκες του εκάστοτε πλαισίου, στο οποίο αυτές οι δύο παράμετροι τυγχάνει να συνυπάρξουν και να αλληλεπιδράσουν.

ΜΕΡΟΣ Β' - Έρευνα

3.1 Σκοπός της εργασίας

Ο ερευνητικός σκοπός της παρούσας έρευνας αφορά την ανάδειξη του επιπέδου της Οργανωσιακής Δέσμευσης που εμφανίζουν εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των Περιφερειών Αθήνας, Ιωαννίνων και Δυτικής Ελλάδας, καθώς και τη μελέτη της επίδρασης που ασκούν σε αυτό το επίπεδο οι επιμέρους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Ειδικότερα:

Να εξεταστεί αν το επίπεδο της οργανωσιακής δέσμευσης στο σχολείο επηρεάζεται (θετικά ή αρνητικά) από το φύλο, την ηλικία, τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών, τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας καθώς και από την πραγματοποίηση επιπλέον σπουδών.

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιο είναι το συνολικό επίπεδο οργανωσιακής δέσμευσης που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των Περιφερειών Αττικής, Ιωαννίνων και Δυτικής Ελλάδας του δείγματος;
2. Οι επιμέρους παράγοντες (κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή, σχολικό κλίμα, σχέσεις με τους μαθητές και επαγγελματική ανάπτυξη) σε ποιο βαθμό διαμορφώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας;
3. Το φαινόμενο της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από τις ανεξάρτητες μεταβλητές φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, σχέση εργασίας με τον οργανισμό, έτη συνολικής υπηρεσίας και τις επιπλέον σπουδές;
4. Οι παράγοντες φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, σχέση εργασίας με τον οργανισμό, έτη συνολικής υπηρεσίας και οι επιπλέον σπουδές σχετίζονται με το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του δείγματος;

5. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών της έρευνας με το αίσθημα της επαγγελματικής τους ικανοποίησης;
6. Με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό επηρεάζουν οι επιμέρους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης το συνολικό αίσθημα της οργανωσιακής δέσμευσης;

3.3 Μεθοδολογία

Με στόχο την εξέταση των ανωτέρω ερευνητικών ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε έρευνα με σταθμισμένα ερευνητικά εργαλεία και για την οποία ακολουθήθηκε ποσοτική μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου. Η συγκεκριμένη μέθοδος πραγματοποιήθηκε, προκειμένου να αναλυθούν τα ερευνητικά αποτελέσματα με τη χρήση της περιγραφικής στατιστικής και να γίνουν οι κατάλληλες συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

Η εξαρτημένη μεταβλητή της παρούσας εργασίας είναι ο συνολικός βαθμός της οργανωσιακής δέσμευσης που αποτελείται από 6 προτάσεις (Organizational Commitment Questionnaire – OCQ που δημιουργήθηκε από τους Mowday, Steers και Porter (1979)) των εκπαιδευτικών και που επιδεικνύουν στον εργασιακό τους χώρο. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας είναι τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων του δείγματος: το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η εργασιακή θέση, τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και οι επιπλέον σπουδές, καθώς και το εργαλείο μέτρησης επαγγελματικής ικανοποίησης που αφορούσε 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) και «Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε δημόσια σχολεία του νομού Ηρακλείου, ως προς τις συνθήκες εργασίας» της Σκεφαλέ (2014) και που συμπεριλαμβάνει επιμέρους παράγοντες (κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή, σχολικό κλίμα, σχέσεις με τους μαθητές και επαγγελματική ανάπτυξη) με σκοπό την ανάδειξη του συνολικού βαθμού της.

Πιο συγκεκριμένα:

Οι δηλώσεις του ερευνητικού εργαλείου της επαγγελματικής ικανοποίησης 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 περιλαμβάνει 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, τα μέσα διδασκαλίας, το χώρο του γραφείου των δασκάλων, την αυλή του σχολείου και τις συνθήκες ασφάλειας των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος.

β) Στη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν γενικά τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης και τις ικανότητες του Διευθυντή και των προϊσταμένων τους.

γ) Στις σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί αποτυπώνουν τις απόψεις τους για τη σχέση τους με το Διευθυντή, για την κατανομή των ευθυνών και τη δυνατότητα συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο.

δ) Στο σχολικό κλίμα. Δηλαδή στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, η επικοινωνία και η ομαδικότητα μέσα στην ομάδα, η κοινή προσπάθεια για επίτευξη στόχων, η συνεργασία με τους συναδέλφους και η ενθάρρυνση ανάληψης πρωτοβουλιών.

ε) Στις σχέσεις με τους μαθητές τους. Ζητάται από τους εκπαιδευτικούς να εκτιμήσουν τις σχέσεις με τους μαθητές τους και τη σχολική τους επίδοση και την αναγνώριση της δουλειάς τους από τους γονείς των μαθητών τους

ζ) Στην επαγγελματική ανάπτυξη. Οι ερωτήσεις αποτυπώνουν τις δυνατότητες βελτίωσης των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών.

Τέλος, το ερωτηματολόγιο της Οργανωσιακής Δέσμευσης δημιουργήθηκε για τη μέτρηση του βαθμού της οργανωσιακής δέσμευσης των εργαζομένων και έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες για τη μέτρηση της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Το εργαλείο αποτελείται από 6 προτάσεις δηλώσεις, όπου οι συμμετέχοντες έπρεπε να υποδείξουν το επίπεδο συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια ισοδιαστημική κλίμακα Likert 5 σημείων, όπου 0: Διαφωνώ έντονα και 5: Συμφωνώ έντονα. Η συνολική οργανωσιακή δέσμευση υπολογίστηκε από το μέσο όρο όλων των προτάσεων του ερωτηματολογίου.

3.4. Δειγματοληψία

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Περιφερειών Αττικής, Ιωαννίνων και Δυτικής Ελλάδας, αστικών, ημι-αστικών και αγροτικών περιοχών. Η δειγματοληψία ήταν «βολική» ή αλλιώς συμπτωματική, καθώς η επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνα πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο της εφικτής πρόσβασης. Με στόχο τη μεγαλύτερη δυνατή αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και ακριβέστερη αντανάκλαση των χαρακτηριστικών του εν λόγω πληθυσμού, έγινε προσπάθεια οι εκπαιδευτικοί να παρουσιάζουν μεγάλο εύρος, ως προς τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως εργαλείο, καθώς αποτελεί ένα εργαλείο που μπορεί να συμπληρωθεί ανώνυμα, γρήγορα και εύκολα (Cohen, 2008). Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε αποτελείται από 3 μέρη. Το πρώτο μέρος του δοθέντος ερωτηματολογίου περιέχει 7 ερωτήσεις, που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών της έρευνας. Στο δεύτερο μέρος εμφανίζονται οι 28 ερωτήσεις που διερευνούν την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ στο τρίτο και τελευταίο μέρος εμφανίζονται οι 6 προτάσεις του ερευνητικού εργαλείου της οργανωσιακής δέσμευσης. Η συλλογή των δεδομένων έγινε το χρονικό διάστημα Ιανουαρίου-Απριλίου 2018, είτε μέσω έντυπης μορφής, είτε ηλεκτρονικής online μορφής και με προώθηση των στοιχείων επικοινωνίας της ερευνήτριας, για την περίπτωση ανάγκης διευκρινήσεων.

3.5 Περιγραφή του δείγματος

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 147 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων περιλαμβάνουν το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τη σχέση εργασίας, την προϋπηρεσία τους, το βασικό τους πτυχίο και τυχόν επιπλέον σπουδές.

Αναλυτικά, από το σύνολο των συμμετεχόντων 24 (16.3%) είναι άνδρες και 123 (83.7%) γυναίκες. Ως προς την ηλικία τους, στην πλειοψηφία τους είναι νέοι με 63 (42.9%) να είναι από 20 έως και 30 ετών, 42 (28.6%) από 31 έως και 40 ετών, 25 (17.0%) από 41 έως και 50 ετών, και 17 (11.6%) είναι άνω των 51 ετών. Αναφορικά με την οικογενειακή τους κατάσταση 71 (48.3%) είναι άγαμοι/ες, 71 (59.0%) έγγαμοι/ες και 5 (3.4%) διαζευγμένοι/ες. Σχεδόν ισάριθμοι συμμετέχουν εκπαιδευτικοί που είναι μόνιμα διορισμένοι (N=71, 48.3%) με

εκπαιδευτικοί που είναι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου (N=69, 46.9%), ενώ λίγοι είναι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που είναι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου (N=7, 4.8%). Ως προς την προϋπηρεσία τους, 50 (34.0%) έχουν προϋπηρεσία από 1 έως 5 έτη, 37 (25.2%) από 6 έως 10 έτη, 22 (15.9%) από 11 έως 15 έτη και 38 (25.9%) έχουν πάνω από 16 έτη. Αναφορικά με το βασικό πτυχίο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, 28 (19.0%) είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας και 119 (81.0%) είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ). Τέλος, όσον αφορά τις επιπλέον τους σπουδές, παρατηρείται ότι αν και στην πλειοψηφία τους είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού (N=83, 56.5%) ωστόσο ένα μεγάλο μέρος αυτών δεν έχουν επιπλέον σπουδές πέραν του βασικού τους πτυχίου (N=51, 34.7%). Σε πολύ μικρότερο ποσοστό (N=7, 4.8%) έχουν δεύτερο πτυχίο, είναι απόφοιτοι Διδασκαλείου Γενικής Αγωγής (N=5, 3.4%) ενώ μόλις ένας εκ των συμμετεχόντων είναι κάτοχος Διδακτορικού. (Πίνακας 2)

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

		N	N %
Φύλο	Ανδρας	24	16.3%
	Γυναίκα	123	83.7%
Ηλικία	20-30	63	42.9%
	31-40	42	28.6%
	41-50	25	17.0%
	51 και πάνω	17	11.6%
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	71	48.3%
	Έγγαμος/η	71	48.3%
	Διαζευγμένος/η	5	3.4%
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	71	48.3%
	Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου	7	4.8%
	Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου	69	46.9%
Προϋπηρεσία	1-5	50	34.0%
	6-10	37	25.2%
	11-15	22	15.0%
	16 και άνω	38	25.9%
Βασικό Πτυχίο	Παιδαγωγική Ακαδημία	28	19.0%
	ΠΤΔΕ	119	81.0%
Επιπλέον Σπουδές	Δεύτερο Πτυχίο	7	4.8%
	Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	5	3.4%
	Μεταπτυχιακό	83	56.5%
	Τίποτα από τα παραπάνω	1	0.7%
	Τίποτα από τα παραπάνω	51	34.7%

3.6 Στατιστική Επεξεργασία

Για τη Στατιστική Επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το SPSSforWindows, version 21.0 (StatisticalPackageforSocialSciences- Στατιστικό πακέτο εφαρμογών για τις Κοινωνικές Επιστήμες).

Η ύπαρξη συνοχής μεταξύ των κλιμάκων υπολογίστηκε μέσω του δείκτη Cronbacha ο οποίος είναι ένας από τους ευρέως χρησιμοποιούμενους δείκτες αξιοπιστίας και υπολογίστηκε από τον Cronbach (1951). Αλλιώς ονομάζεται και δείκτης εσωτερικής συνάφειας (internalconsistencycoefficient). Ο δείκτης αυτός μπορεί να ερμηνευτεί ως ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ μιας κλίμακας και όλων των πιθανών κλιμάκων που περιλαμβάνουν τον ίδιο αριθμό θεμάτων και οι οποίες θα μπορούσε να δημιουργηθούν από ένα υποθετικό σύνολο θεμάτων τα οποία μετρούν το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό. Θεωρητικά μπορεί να κυμαίνεται από το μείον άπειρο έως το 1 (μόνο οι θετικές τιμές έχουν νόημα). Ενδεικτικές τιμές αξιοπιστίας: < 0.6 η κλίμακα είναι αναξιόπιστη, 0.6 το ελάχιστο αποδεκτό όριο, 0.7 επαρκές, 0.8 καλύτερο, 0.9 πολύ υψηλή αξιοπιστία.

Για την περιγραφή των κατηγορικών (nominal) και διατεταγμένων (ordinal) δεδομένων υπολογίστηκαν οι πίνακες συχνοτήτων. Για την περιγραφή των αριθμητικών (scale)δεδομένων υπολογίστηκαν τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα, μέσος όρος και τυπική απόκλιση.

Στηριζόμενοι στο Κεντρικό Οριακό Θεώρημα της Στατιστικής θεωρίας, δεχόμαστε ότι επειδή το δείγμα είναι μεγαλύτερο από 30, η τιμή της μέσης τιμής θα ακολουθεί την κανονική κατανομή. Συνεπώς, στα αριθμητικά δεδομένα, για τη διερεύνηση της διαφοράς μέσω μεταξὺ δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκε το Student'st-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Στην περίπτωση που οι ομάδες ήταν περισσότερες από δύο εφαρμόστηκε η Ανάλυση Διασποράς με ένα παράγοντα (One-WayAnova) και η μέθοδος πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni .Για να ελέγξουμε αν υπάρχουν τυχόν διαφοροποιήσεις σε διατεταγμένα δεδομένα, τύπου κλίμακαςLikert, σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney για δύο ανεξάρτητα δείγματα και ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis για πάνω από δύο ανεξάρτητα δείγματα.

Η συσχέτιση μεταξύ δύο αριθμητικών μεταβλητών διερευνήθηκε μέσω του συντελεστή συσχέτισης Pearson ο οποίος είναι ένα αριθμητικό μέτρο ή δείκτης του μεγέθους της

συσχέτισης μεταξύ δύο συνόλων τιμών. Κυμαίνεται σε μέγεθος από +1.00 μέχρι -1.00 περνώντας και από το 0.00. Το πρόσημο “+” σημαίνει θετική συσχέτιση δηλαδή, οι τιμές μιας μεταβλητής αυξάνονται όταν αυξάνονται οι τιμές και της άλλης. Ένα πρόσημο “—” σημαίνει αρνητική συσχέτιση δηλαδή, οι τιμές μιας μεταβλητής αυξάνονται καθώς μειώνονται οι τιμές της άλλης.

Για να προβλέψουμε την τιμή μιας εξαρτημένης μεταβλητής με βάση τις τιμές ενός συνόλου ανεξάρτητων μεταβλητών, εφαρμόστηκε μια σειρά από αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα.

Το επίπεδο σημαντικότητας p του ελέγχου ορίστηκε στις τιμές 0.05, 0.01 και 0.001. Οι τιμές του στατιστικού ελέγχου οι οποίες αντιστοιχούν στο επίπεδο σημαντικότητας p ονομάζονται κρίσιμες τιμές και προσδιορίζουν την ύπαρξη συσχέτισης ή όχι μεταξύ των μεταβλητών. Επίπεδο σημαντικότητας p μικρότερο των κρίσιμων τιμών προϋποθέτει ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης ή διαφοράς μεταξύ των μεταβλητών. Συγκεκριμένα, όσο μικρότερη είναι η κρίσιμη τιμή τόσο πιο στατιστικά σημαντική συσχέτιση ή διαφορά υποδεικνύεται.

Αποτελέσματα έρευνας

4.1 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Προκειμένου να διερευνηθεί η συνοχή και η αξιοπιστία των προτάσεων που συγκροτούν την οργανωσιακή δέσμευση και τους πέντε θεματικούς άξονες της επαγγελματικής ικανοποίησης υπολογίστηκε ο δείκτης του Cronbach. Συγκεκριμένα, προέκυψε υψηλή αξιοπιστία και συνοχή των δεδομένων της οργανωσιακής δέσμευσης αλλά και των θεματικών αξόνων της επαγγελματικής ικανοποίησης καθώς οι τιμές του δείκτη του Cronbach είναι μεγαλύτερες του 0.8 (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Συνοχή δεδομένων σύμφωνα με τον δείκτη εσωτερικής συνάφειας Cronbacha

Κλίμακες Ερωτηματολογίου		Cronbach a	Αριθμός προτάσεων
Οργανωσιακή Δέσμευση		0.916	6
Θεματικοί Άξονες Επαγγελματικής Ικανοποίησης	Ικανοποίηση από την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	0.878	6
	Ικανοποίηση από τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης	0.871	4
	Ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή	0.919	6
	Ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα	0.906	6
	Ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους μαθητές	0.808	4

4.2 Διερεύνηση Οργανωσιακής Δέσμευσης

Ο βαθμός της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών υπολογίστηκε από το μέσο όρο των 6 δηλώσεων που συγκροτούν το ερωτηματολόγιο οργανωσιακής δέσμευσης. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες έπρεπε να υποδείξουν το επίπεδο συμφωνίας ή διαφωνίας τους στις 6 δηλώσεις σε μια ισοδιαστημική κλίμακα τύπου Likert 5 σημείων, όπου 0: Ποτέ, 1: Σπάνια, 2: Μερικές Φορές, 3: Συνήθως και 4: Πάντα.

Συγκεκριμένα, από την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μέτρια επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης ($M=3.04$, $Sd=0.751$). Πιο αναλυτικά, στις επιμέρους δηλώσεις της οργανωσιακής δέσμευσης, κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι: α) Μερικές φορές το σχολείο τους εμπνέει να

δώσουν τον καλύτερο τους εαυτό (M=3.00, Sd=0.876), β) Μερικές φορές είναι περήφανοι που είναι μέρος αυτής της σχολικής μονάδας (M=2.97, Sd=0.887), γ) Μερικές φορές νοιάζονται πραγματικά για την τύχη αυτής της σχολικής μονάδας (M=3.16, Sd=0.794), δ) Μερικές φορές βρίσκουν ότι οι αξίες τους συμβαδίζουν με τις αξίες του οργανισμού (M=2.98, Sd=0.887), ε) Μερικές φορές μιλούν στους/στις φίλους/ες για το σχολείο ως ένα μέρος όπου είναι υπέροχο να δουλεύεις (M=3.07, Sd=0.970) και στ) Μερικές φορές αισθάνονται πραγματικά ευτυχισμένοι/ες που διάλεξαν αυτό το σχολείο για να δουλέψουν (M=3.07, Sd=0.951). (Πίνακας 3)

Πίνακας 3: Περιγραφική ανάλυση δεδομένων οργανωσιακής δέσμευσης

	N	Mean	Std. Deviation
Το σχολείο μου με εμπνέει να δώσω τον καλύτερο μου εαυτό.	147	3.00	.876
Είμαι περήφανος/η που είμαι μέρος αυτής της σχολικής ομάδας.	147	2.97	.887
Πραγματικά νοιάζομαι για την τύχη αυτής της σχολικής μονάδας.	147	3.16	.794
Βρίσκω ότι οι αξίες μου συμβαδίζουν με τις αξίες του οργανισμού.	147	2.98	.887
Μιλώ στους/στις φίλους/ες μου για το σχολείο ως ένα μέρος όπου είναι υπέροχο να δουλεύεις.	147	3.07	.970
Είμαι πραγματικά ευτυχισμένος/η που διάλεξα αυτό το σχολείο για να δουλέψω.	147	3.07	.951
Οργανωσιακή Δέσμευση	147	3.04	.751

4.3 Επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών στην οργανωσιακή δέσμευση

Για να διερευνηθεί η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε σύγκριση μέσω των ομάδων κάθε δημογραφικού χαρακτηριστικού.

Από τη διερεύνηση αυτή της διαφοράς των μέσων όρων, προέκυψε ότι μόνο η οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την οργανωσιακή τους δέσμευση [$F(2,144)=6.68, p=.002$]. Ειδικότερα, και μέσω του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, προέκυψε ότι οι έγγαμοι/ες εκπαιδευτικοί ($M=3.20, Sd=0.65$) παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερη ($p=0.009$) οργανωσιακή δέσμευση από τους άγαμους/ες εκπαιδευτικούς ($M=2.84, Sd=0.81$) του δείγματος. (Πίνακας 4)

Πίνακας 4: Επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών στην οργανωσιακή δέσμευση

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά		N	Οργανωσιακή Δέσμευση		
			Mean	SD	Sig. (p)
Φύλο	Ανδρας	24	3.13	.72	.556
	Γυναίκα	123	3.03	.76	
Ηλικία	20-30	63	2.90	.77	.093
	31-40	42	3.09	.74	
	41-50	25	3.07	.83	
	51 και πάνω	17	3.40	.41	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	71	2.84	.81	.002
	Έγγαμος/η	71	3.20	.65	
	Διαζευγμένος/η	5	3.70	.25	
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	71	3.14	.71	.289
	Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου	7	2.95	.58	
	Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου	69	2.95	.80	
Προϋπηρεσία	1-5	50	2.88	.79	.284
	6-10	37	3.09	.68	
	11-15	22	3.14	.82	
	16 και άνω	38	3.15	.72	
Βασικό Πτυχίο	Παιδαγωγική Ακαδημία	28	3.08	.87	.747
	ΠΤΔΕ	119	3.03	.72	
Επιπλέον Σπουδές	Δεύτερο Πτυχίο	7	2.95	.28	.395
	Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	5	3.13	.43	
	Μεταπτυχιακό	83	2.94	.82	

	Διδακτορικό	1	3.50	.	
	Τίποτα από τα παραπάνω	51	3.20	.69	

4.4 Διερεύνηση Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Προκειμένου να διερευνηθεί η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν σε κλίμακα από 1 (καθόλου) έως 5 (πάρα πολύ) πόσο ικανοποιημένοι είναι από τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές, τη διοικητική οργάνωση, τη σχέση που έχουν με τον διευθυντή και τους συναδέλφους, το σχολικό κλίμα, τη σχέση που έχουν με τους μαθητές και τους γονείς, πόσο επιθυμούν να παραμείνουν στο σχολείο και πόσο επιθυμούν αλλαγή θέσης στο σχολείο.

Ειδικότερα, από την περιγραφική ανάλυση των πέντε θεματικών αξόνων επαγγελματικής ικανοποίησης παρατηρείται ότι κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί είναι: α) Αρκετά ικανοποιημένοι από τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές ($M=2.90$, $Sd=0.810$) και από τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης ($M=3.33$, $Sd=0.831$) και β) Αρκετά έως πολύ ικανοποιημένοι από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή ($M=3.48$, $Sd=0.874$), από το σχολικό κλίμα ($M=3.44$, $Sd=0.818$) και από τη σχέση που έχουν με τους μαθητές και τους γονείς ($M=3.67$, $Sd=0.676$). (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Περιγραφική ανάλυση θεματικών αξόνων επαγγελματικής ικανοποίησης

	N	Mean	Std. Deviation
Ικανοποίηση από την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	147	2.90	.810
Ικανοποίηση από τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης	147	3.33	.831
Ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή	147	3.48	.874
Ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα	147	3.44	.818
Ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους μαθητές	147	3.67	.676

Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις δηλώσεις τις επαγγελματικής ικανοποίησης που αφορούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ειδικότερα, προέκυψε ότι στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες επιθυμούν πολύ (N=46, 31.3%) έως πάρα πολύ (N=40, 27.2%) να παραμείνουν στο παρόν σχολικό περιβάλλον. Επίσης, στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες δεν επιθυμούν καθόλου (N=61, 41.5%) ή επιθυμούν ελάχιστα (N=40, 27.2%) την αλλαγή θέσης στο παρόν σχολικό περιβάλλον. (Πίνακας 6)

Πίνακας 6: Πίνακας συχνοτήτων δηλώσεων επαγγελματικής ανάπτυξης

		N	N %
Επιθυμία παραμονής στο παρόν σχολικό περιβάλλον	Καθόλου	12	8.2%
	Ελάχιστα	17	11.6%
	Αρκετά	32	21.8%
	Πολύ	46	31.3%
	Πάρα πολύ	40	27.2%
	Σύνολο	147	100%
Επιθυμία αλλαγής θέσης στο παρόν σχολικό περιβάλλον	Καθόλου	61	41.5%
	Ελάχιστα	40	27.2%
	Αρκετά	21	14.3%
	Πολύ	14	9.5%
	Πάρα πολύ	11	7.5%
	Σύνολο	147	100%

4.5 Επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών στην επαγγελματική ικανοποίηση

Με τη μέθοδο της συγκριτικής ανάλυσης μέσω των και ειδικότερα με τα παραμετρικά τεστ t-test και One-Way Anova, διερευνήθηκε πως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζουν τους θεματικούς άξονες της επαγγελματικής ικανοποίησης τους. Συγκεκριμένα, προέκυψαν τα ακόλουθα:

Η ικανοποίηση των συμμετεχόντων από την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου προέκυψε ότι επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από την ηλικία τους [F(3,143)=3.45, p=0.018] και την ύπαρξη επιπλέον σπουδών [F(4,142)=2.95, p=0.022]. Ειδικότερα, και μέσω του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, προέκυψε ότι οι νεότερης ηλικίας εκπαιδευτικοί, 20 έως 30 ετών (M=2.76, Sd=0.72) είναι σημαντικά λιγότερο (p=0.010)

ικανοποιημένοι από την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου σε σχέση με τους μεγαλύτερης ηλικίας, 51 ετών και άνω, εκπαιδευτικούς του δείγματος ($M=3.45$, $Sd=0.61$). Αντίστοιχα, ως προς την επίδραση των επιπλέον σπουδών προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ($M=2.73$, $Sd=0.79$) είναι σημαντικά λιγότερο ($p=0.020$) ικανοποιημένοι από την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν έχουν επιπλέον σπουδές ($M=3.13$, $Sd=0.75$) (Πίνακας 7α).

Η ικανοποίηση των συμμετεχόντων από τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης προέκυψε ότι επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από την ηλικία τους [$F(3,143)=4.37$, $p=0.006$], την οικογενειακή τους κατάσταση [$F(2,144)=4.19$, $p=0.017$] και τις επιπλέον σπουδές τους [$F(4,142)=4.82$, $p=0.001$]. Ειδικότερα, και μέσω του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, προέκυψε ότι: α) Οι νεότερης ηλικίας εκπαιδευτικοί, 20 έως 30 ετών ($M=3.10$, $Sd=0.76$) είναι σημαντικά λιγότερο ($p=0.005$) ικανοποιημένοι από τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης σε σχέση με τους μεγαλύτερης ηλικίας, 51 ετών και άνω, εκπαιδευτικούς του δείγματος ($M=3.85$, $Sd=0.42$). β) Οι άγαμοι/ες εκπαιδευτικοί ($M=3.14$, $Sd=0.81$) είναι σημαντικά λιγότερο ($p=0.014$) ικανοποιημένοι από τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης σε σχέση με τους έγγαμους/ες εκπαιδευτικούς του δείγματος ($M=3.54$, $Sd=0.83$). γ) Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ($M=3.13$, $Sd=0.83$) είναι σημαντικά λιγότερο ($p=0.003$) ικανοποιημένοι από τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν έχουν επιπλέον σπουδές ($M=3.61$, $Sd=0.75$) (Πίνακας 7α).

Πίνακας 7α: Επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών στους θεματικούς άξονες επαγγελματικής ικανοποίησης

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά		N	Ικανοποίηση από την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου			Ικανοποίηση από τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης		
			Mean	SD	Sig. (p)	Mean	SD	Sig. (p)
Φύλο	Ανδρας	24	2.99	.88	.582	3.29	.67	.781
	Γυναίκα	123	2.89	.80		3.34	.86	
Ηλικία	20-30	63	2.76	.79	.018	3.10	.86	.006
	31-40	42	2.91	.78		3.44	.78	
	41-50	25	2.88	.92		3.39	.89	
	51 και πάνω	17	3.45	.61		3.85	.42	
Οικ.Κατάστασ η	Αγαμος/η	71	2.76	.72	.105	3.14	.81	.017

	Έγγαμος/η	71	3.04	.86		3.54	.83	
	Διαζευγμένος/η	5	3.00	1.07		3.25	.47	
ΣχέσηΕργασίας	Μόνιμος/η	71	3.02	.81	.217	3.49	.77	.063
	Αναπληρωτής/τρια μειωμένουωραρίου	7	2.81	.65		2.96	.39	
	Αναπληρωτής/τρια πλήρουςωραρίου	69	2.79	.81		3.21	.90	
Προϋπηρεσία	1-5	50	2.81	.73	.148	3.08	.80	.050
	6-10	37	2.74	.90		3.34	.94	
	11-15	22	3.03	.76		3.58	.76	
	16 και άνω	38	3.11	.82		3.53	.74	
Πτυχίο	ΠαιδαγωγικήΑκαδημία	28	3.17	.71	.050	3.46	.88	.363
	ΠΤΔΕ	119	2.84	.82		3.30	.82	
Επιπλέον Σπουδές	ΔεύτεροΠτυχίο	7	3.45	.56	.022	3.96	.44	.001
	Διδασκαλείο ΓενικήςΑγωγής	5	2.73	1.35		3.35	.88	
	Μεταπτυχιακό	83	2.73	.79		3.13	.83	
	Διδακτορικό	1	2.83	.		2.00	.	
	Τίποτα από τα παραπάνω	51	3.13	.75		3.61	.75	

Η ικανοποίηση των συμμετεχόντων από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή προέκυψε ότι επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από την ηλικία τους [F(3,142)=3.89, p=0.010], την οικογενειακή τους κατάσταση [F(2,143)=3.29, p=0.040], την προϋπηρεσία τους [F(3,142)=3.02, p=0.032] και τις επιπλέον σπουδές τους [F(3,142)=5.25, p=0.032]. Ωστόσο, αν και προέκυψε ότι η οικογενειακή κατάσταση και η προϋπηρεσία επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή, από τις πολλαπλές συγκρίσεις με τη διόρθωση Bonferroni δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων των συγκεκριμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών. Ειδικότερα, και μέσω του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, προέκυψε ότι: α) Οι νεότερης ηλικίας εκπαιδευτικοί, 20 έως 30 ετών (M=3.26, Sd=0.92) είναι σημαντικά λιγότερο (p=0.007) ικανοποιημένοι από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους και το

Διευθυντή σε σχέση με τους μεγαλύτερης ηλικίας, 51 ετών και άνω, εκπαιδευτικούς του δείγματος ($M=4.03$, $Sd=0.60$). β) Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ($M=3.25$, $Sd=0.92$) είναι σημαντικά λιγότερο ($p=0.001$) ικανοποιημένοι από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν έχουν επιπλέον σπουδές ($M=3.80$, $Sd=0.74$) (Πίνακας 7β).

Η ικανοποίηση των συμμετεχόντων από το σχολικό κλίμα προέκυψε ότι επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά μόνο από τις επιπλέον σπουδές τους [$F(3,143)=4.28$, $p=0.015$]. Ειδικότερα, και μέσω του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ($M=3.25$, $Sd=0.83$) είναι σημαντικά λιγότερο ($p=0.003$) ικανοποιημένοι από το σχολικό κλίμα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν έχουν επιπλέον σπουδές ($M=3.75$, $Sd=0.75$) (Πίνακας 7β).

Η ικανοποίηση των συμμετεχόντων από τις σχέσεις με τους μαθητές προέκυψε ότι επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά μόνο από την οικογενειακή τους κατάσταση [$F(2,144)=5.00$, $p=0.008$]. Ειδικότερα, και μέσω του τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, προέκυψε ότι οι άγαμοι/ες συμμετέχοντες ($M=3.49$, $Sd=0.69$) είναι σημαντικά λιγότερο ($p=0.008$) ικανοποιημένοι από τις σχέσεις με τους μαθητές σε σχέση με τους έγγαμους/ες συμμετέχοντες ($M=3.83$, $Sd=0.62$) (Πίνακας 7β).

Πίνακας 7β: Επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών στους θεματικούς άξονες επαγγελματικής ικανοποίησης

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά		N	Ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή			Ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα			Ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους μαθητές		
			Mean	SD	Sig. (p)	Mean	SD	Sig. (p)	Mean	SD	Sig. (p)
Φύλο	Άνδρας	24	3.63	.73	.348	3.42	.68	.874	3.53	.74	.285
	Γυναίκα	123	3.45	.90		3.45	.85		3.69	.66	
Ηλικία	20-30	63	3.26	.92	.010	3.34	.85	.166	3.51	.70	.106
	31-40	42	3.56	.81		3.51	.85		3.74	.68	
	41-50	25	3.50	.88		3.33	.75		3.84	.71	

	51 και πάνω	17	4.03	.60		3.80	.63		3.79	.41	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	71	3.29	.87	.040	3.32	.86	.141	3.49	.69	.008
	Έγγαμος/η	71	3.63	.86		3.58	.78		3.83	.62	
	Διαζευγμένος/η	5	3.87	.64		3.20	.55		3.90	.60	
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	71	3.63	.85	.126	3.48	.71	.535	3.81	.59	.052
	Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου	7	3.21	.46		3.12	.57		3.54	.30	
	Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου	69	3.35	.91		3.43	.93		3.54	.76	
Προϋπηρεσία	1-5	50	3.19	.89	.032	3.34	.87	.714	3.53	.73	.057
	6-10	37	3.53	.91		3.54	.90		3.57	.68	
	11-15	22	3.71	.75		3.43	.78		3.93	.54	
	16 και άνω	38	3.66	.82		3.49	.71		3.79	.62	
Πτυχίο	Παιδαγωγική Ακαδημία	28	3.63	1.00	.325	3.53	.98	.526	3.79	.54	.267
	ΠΤΔΕ	119	3.44	.84		3.42	.78		3.64	.70	
Επιπλέον Σπουδές	Δεύτερο Πτυχίο	7	3.81	.56	.003	3.48	.81	.015	3.79	.37	.470
	Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	5	3.70	.74		3.37	.43		3.15	.49	
	Μεταπτυχιακό	83	3.25	.92		3.25	.83		3.65	.74	
	Διδακτορικό	1	2.50	.		3.17	.		3.75	.	
	Τίποτα από τα παραπάνω	51	3.80	.74		3.75	.75		3.73	.61	

Στη συνέχεια με τα μη παραμετρικά τεστ Mann-Whitney και Kruskal-Wallis, διερευνήθηκε πως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζουν τις δηλώσεις τους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ειδικότερα, προέκυψε ότι ενώ σχεδόν όλα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, πέραν του φύλου, επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά την επιθυμία παραμονής τους στο παρών σχολικό περιβάλλον, ωστόσο κανένα από αυτά δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την επιθυμία τους για αλλαγή θέσης στο παρόν σχολικό περιβάλλον.

Πιο αναλυτικά, ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό προκύπτουν τα εξής: α) Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51 ετών και άνω ($M=4.53$, $Sd=0.72$) επιθυμούν σε σημαντικά

μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 20 έως 30 ετών (M=3.22, Sd=1.22) να παραμείνουν στο παρόν σχολικό περιβάλλον [H(3)=19.048, p=0.000]. β) Οι άγαμοι/ες εκπαιδευτικοί (M=3.34, Sd=1.19) επιθυμούν σε σημαντικά μικρότερο βαθμό από τους έγγαμους/ες εκπαιδευτικούς (M=3.79, Sd=1.26) να παραμείνουν στο παρόν σχολικό περιβάλλον [H(2)=6.852, p=0.033]. γ) Οι μόνιμα διορισμένοι εκπαιδευτικοί (M=3.86, Sd=1.14) επιθυμούν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τους/τις αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικούς πλήρους ωραρίου (M=3.29, Sd=1.32) να παραμείνουν στο παρόν σχολικό περιβάλλον [H(2)=7.450, p=0.024]. δ) Οι έχοντες προϋπηρεσία 1 έως 5 έτη (M=3.20, Sd=1.16) και 6 έως 10 έτη (M=3.59, Sd=1.30) επιθυμούν σε σημαντικά μικρότερο βαθμό από τους έχοντες προϋπηρεσία 11 έως 15 έτη (M=4.00, Sd=1.07) και άνω τα 16 έτη (M=3.82, Sd=1.25) να παραμείνουν στο ίδιο σχολικό περιβάλλον [H(3)=10.582, p=0.031]. ε) Οι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας (M=3.93, Sd=1.39) επιθυμούν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τους/τις απόφοιτους ΠΤΔΕ (M=3.50, Sd=1.19) να παραμείνουν στο παρόν σχολικό περιβάλλον [U=1.24, Z=-2.161, p=0.031]. στ) Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού (M=3.31, Sd=1.18) επιθυμούν σε σημαντικά μικρότερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν έχουν επιπλέον σπουδές (M=3.88, Sd=1.29) να παραμείνουν στο ίδιο σχολικό περιβάλλον [H(3)=13.424, p=0.006] (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών στις δηλώσεις επαγγελματικής ανάπτυξης

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά		N	Επιθυμία παραμονής στο παρόν σχολικό περιβάλλον			Επιθυμία αλλαγής θέσης στο παρόν σχολικό περιβάλλον		
			Mean	SD		Mean	SD	
Φύλο	Ανδρας	24	3.71	1.20	.613	2.54	1.25	.055
	Γυναίκα	123	3.55	1.24		2.07	1.26	
Ηλικία	20-30	63	3.22	1.22	.000	2.22	1.28	.641
	31-40	42	3.81	1.15		2.00	1.29	
	41-50	25	3.44	1.29		2.36	1.44	

	51 και πάνω	17	4.53	.72		1.88	.86	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	71	3.34	1.19	.033	2.15	1.24	.635
	Έγγαμος/η	71	3.79	1.26		2.17	1.32	
	Διαζευγμένος/η	5	4.00	.71		1.60	.89	
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	71	3.86	1.14	.024	2.04	1.22	.626
	Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου	7	3.57	.53		1.86	.90	
	Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου	69	3.29	1.32		2.28	1.34	
Προϋπηρεσία	1-5	50	3.20	1.16	.014	2.26	1.32	.294
	6-10	37	3.59	1.30		2.08	1.32	
	11-15	22	4.00	1.07		1.73	1.03	
	16 και άνω	38	3.82	1.25		2.29	1.25	
Πτυχίο	Παιδαγωγική Ακαδημία	28	3.93	1.39	.031	2.25	1.43	.809
	ΠΤΔΕ	119	3.50	1.19		2.12	1.23	
Επιπλέον Σπουδές	Δεύτερο Πτυχίο	7	4.29	.76	.006	2.43	1.40	.281
	Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής	5	4.20	.84		2.20	.84	
	Μεταπτυχιακό	83	3.31	1.18		2.22	1.27	
	Διδακτορικό	1	2.00	.		4.00	.	
	Τίποτα από τα παραπάνω	51	3.88	1.29		1.94	1.27	

4.6 Συσχέτιση οργανωσιακής δέσμευσης με θεματικούς άξονες επαγγελματικής ικανοποίησης

Από τη συσχέτιση της οργανωσιακής δέσμευσης με τους θεματικούς άξονες επαγγελματικής ικανοποίησης προέκυψε σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ τους. Αναλυτικά, υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της οργανωσιακής δέσμευσης και: α) της ικανοποίησης από την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου ($r=0.259$, $p=0.002$), β) της ικανοποίησης από τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης ($r=0.385$, $p=0.000$), γ) της ικανοποίησης από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή ($r=0.328$, $p=0.000$), δ) της ικανοποίησης από το σχολικό κλίμα ($r=0.402$, $p=0.000$), ε) της

ικανοποίησης από τις σχέσεις με τους μαθητές ($r=0.375$, $p=0.000$). Ειδικότερα, προκύπτει ότι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση, γενικότερα αλλά και στους επιμέρους τομείς αυτής, έχουν αντίστοιχα υψηλή οργανωσιακή δέσμευση. (Πίνακας 9)

Πίνακας 9: Συσχέτιση Pearson'sr της οργανωσιακής δέσμευσης με τους θεματικούς άξονες επαγγελματικής ικανοποίησης

		Ικανοποίηση από την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	Ικανοποίηση από τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης	Ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή	Ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα	Ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους μαθητές	Οργανωσιακή Δέσμευση
Οργανωσιακή Δέσμευση	Pearson Correlation	.259**	.385**	.328**	.402**	.375**	1
	Sig. (2-tailed)	.002	.000	.000	.000	.000	
	N	147	147	147	147	147	147

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

4.7 Επίδραση δηλώσεων επαγγελματικής ανάπτυξης στην οργανωσιακή δέσμευση

Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών μελετήθηκε και ως προς την επιθυμία τους να παραμείνουν ή να αλλάξουν θέση στο παρόν σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, εφαρμόζοντας τη μέθοδο σύγκρισης μέσω των όρων OneWayAnova προέκυψε ότι οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά την οργανωσιακή τους δέσμευση ($p<0.01$).

Ειδικότερα, παρατηρείται ότι όσο υψηλότερη είναι η επιθυμία των εκπαιδευτικών να παραμείνουν στο παρόν σχολικό περιβάλλον τόσο υψηλότερη είναι και η οργανωσιακή τους δέσμευση [$F(4,142)=12.679$, $p=0.000$]. Αντιθέτως ωστόσο, όσο υψηλότερη είναι η επιθυμία των εκπαιδευτικών να αλλάξουν θέση στο παρόν σχολικό περιβάλλον, τόσο χαμηλότερη είναι και η οργανωσιακή τους δέσμευση [$F(4,142)=4.054$, $p=0.004$]. (Πίνακας 10)

Πίνακας 10: Διερεύνηση οργανωσιακής δέσμευσης ανά δήλωση επαγγελματικής ανάπτυξης

Δηλώσεις επαγγελματικής ανάπτυξης	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (p)
-----------------------------------	---	------	----------------	----------

Επιθυμία παραμονής στο παρόν σχολικό περιβάλλον	Καθόλου	12	1.9583	1.08740	F(4,142)=12.679 0.000
	Ελάχιστα	17	2.7157	.95700	
	Αρκετά	32	3.1042	.55962	
	Πολύ	46	3.0761	.57917	
	Πάρα πολύ	40	3.4167	.46071	
	Σύνολο	147	3.0420	.75142	
Επιθυμία αλλαγής θέσης στο παρόν σχολικό περιβάλλον	Καθόλου	61	3.1967	.71783	F(4,142)=4.054 0.004
	Ελάχιστα	40	3.0208	.69305	
	Αρκετά	21	2.9444	.66528	
	Πολύ	14	3.1786	.61486	
	Πάρα πολύ	11	2.2727	1.02814	
	Total	147	3.0420	.75142	

4.8 Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την οργανωσιακή δέσμευση και ανεξάρτητες τους θεματικούς άξονες επαγγελματικής ικανοποίησης

Ένας από τους βασικούς στόχους της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει πως επιδρά η επαγγελματική ικανοποίηση στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για να εξεταστεί το ερώτημα αυτό εφαρμόστηκε στα δεδομένα των εκπαιδευτικών ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με τη μέθοδο *stepwise*. Στην ανάλυση εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η οργανωσιακή δέσμευση και ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι θεματικοί άξονες επαγγελματικής ικανοποίησης (Ικανοποίηση από την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, Ικανοποίηση από τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, Ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή, Ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα, Ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους μαθητές).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μοντέλο που μπορεί να ερμηνεύσει σε μεγαλύτερο βαθμό την εξαρτημένη μεταβλητή, δηλαδή την οργανωσιακή δέσμευση είναι αυτό που έχει ως ανεξάρτητες μεταβλητές την Ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα και την Ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους μαθητές (Πίνακας 11). Ως προς τη σημαντικότητα του μοντέλου, αυτή είναι υψηλή καθώς το F-test δίνει $\text{sig.} < 0.001$ οπότε το μοντέλο είναι σημαντικό στην εξήγηση της μεταβλητότητας (Πίνακας 12).

Ωστόσο, το μοντέλο αυτό μπορεί να ερμηνεύσει μόνο το 26,6% της εξαρτημένης μεταβλητής (Πίνακας 11). Δηλαδή, οι ανεξάρτητες μεταβλητές Ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα και

Ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους μαθητές μπορούν να προβλέψουν μόνο το 26,6% της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Το ποσοστό αυτό είναι πολύ μικρό με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να θεωρήσουμε το μοντέλο αυτό ικανοποιητικό και εν τέλει αποδεκτό για την ερμηνεία της οργανωσιακής δέσμευσης από τους θεματικούς άξονες της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Ειδικότερα, η πολλαπλή γραμμική παλινδρομική εξίσωση για την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επαγγελματική τους ικανοποίηση είναι (Πίνακας 13):

*Οργανωσιακή Δέσμευση = 0,333 * Ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα + 0,373 * Ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους μαθητές + 1,792*

Επιπρόσθετα, το συμπέρασμα ότι το μοντέλο αυτό δε μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστο ενισχύουν και οι έλεγχοι καλής προσαρμογής του μοντέλου όπου παρατηρείται ότι υπάρχει πρόβλημα πολυσυγγραμικότητας (Multicollinearity) καθώς οι ανεξάρτητες μεταβλητές έχουν μεγάλες συσχετίσεις μεταξύ τους (εκτός των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών που εισάγονται στο μοντέλο) (Πίνακας 14) και λόγω του ότι οι τιμές Tolerance στο μοντέλο είναι <1 (Πίνακας 13)

Πίνακας 11: Model Summary^c

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.392 ^a	.154	.148	.69212
2	.516 ^b	.266	.256	.64685

- a. Predictors: (Constant), ΣχολικοΚλιμα
 b. Predictors: (Constant), ΣχολικοΚλιμα, Μαθητες
 c. Dependent Variable: ΟργανωσιακήΔέσμευση

Πίνακας 12: ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	12.532	1	12.532	26.161	.000 ^b
	Residual	68.980	144	.479		
	Total	81.512	145			
2	Regression	21.678	2	10.839	25.905	.000 ^c
	Residual	59.834	143	.418		
	Total	81.512	145			

- a. Dependent Variable: ΟργανωσιακήΔέσμευση
 b. Predictors: (Constant), ΣχολικοΚλιμα
 c. Predictors: (Constant), ΣχολικοΚλιμα, Μαθητες

Πίνακας 13: Coefficients^a

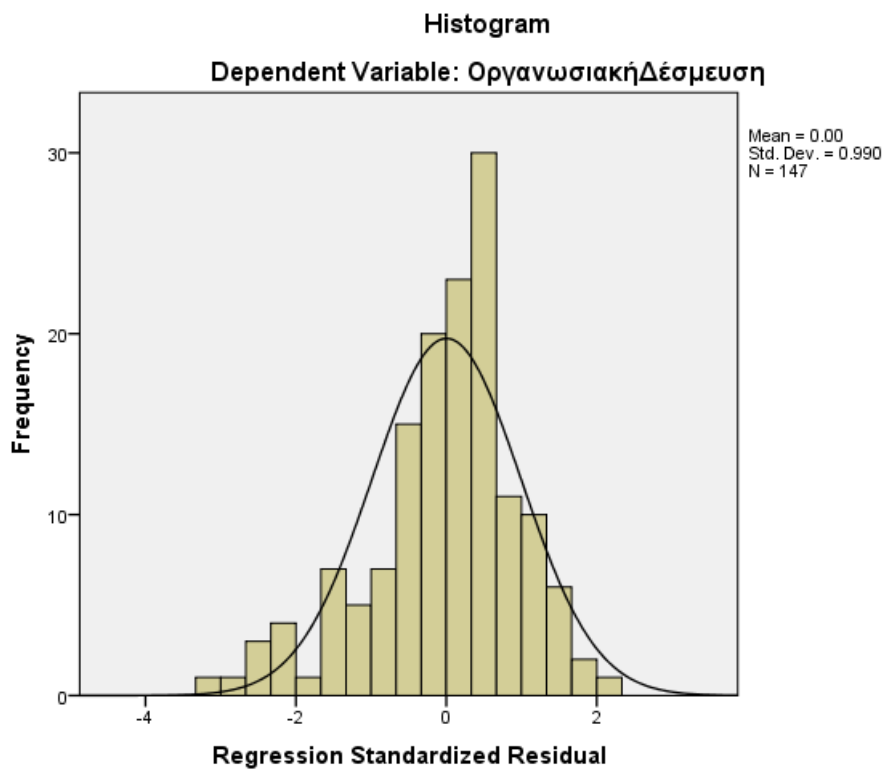
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	1.792	.250		7.178	.000					
	ΣχολικοΚλιμα	.362	.071	.392	5.115	.000	.392	.392	.392	1.000	1.000
2	(Constant)	.529	.357		1.481	.141					
	ΣχολικοΚλιμα	.333	.067	.360	5.003	.000	.392	.386	.358	.991	1.009
	Μαθητες	.373	.080	.336	4.675	.000	.371	.364	.335	.991	1.009

a. Dependent Variable: ΟργανωσιακήΔέσμευση

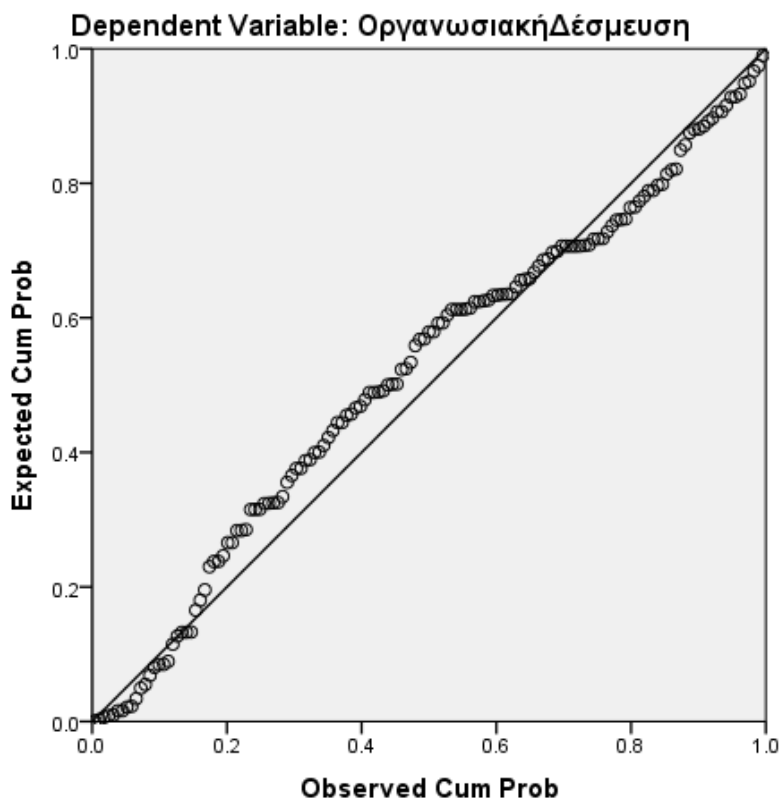
Πίνακας 14: Συσχετίσεις ανεξάρτητων μεταβλητών (θεματικοί άξονες επαγγελματικής ικανοποίησης) με εξαρτημένη μεταβλητή (οργανωσιακή δέσμευση)

		Οργανωσιακή Δέσμευση	Ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα	Ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους μαθητές	Ικανοποίηση από την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	Ικανοποίηση από τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης	Ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή
Pearson Correlation	Οργανωσιακή Δέσμευση	1.000	.392	.371	.250	.381	.328
	Ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα	.392	1.000	.095	.369	.635	.665
	Ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους μαθητές	.371	.095	1.000	.264	.217	.187
	Ικανοποίηση από την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	.250	.369	.264	1.000	.543	.395
	Ικανοποίηση από τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης	.381	.635	.217	.543	1.000	.806
	Ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή	.328	.665	.187	.395	.806	1.000

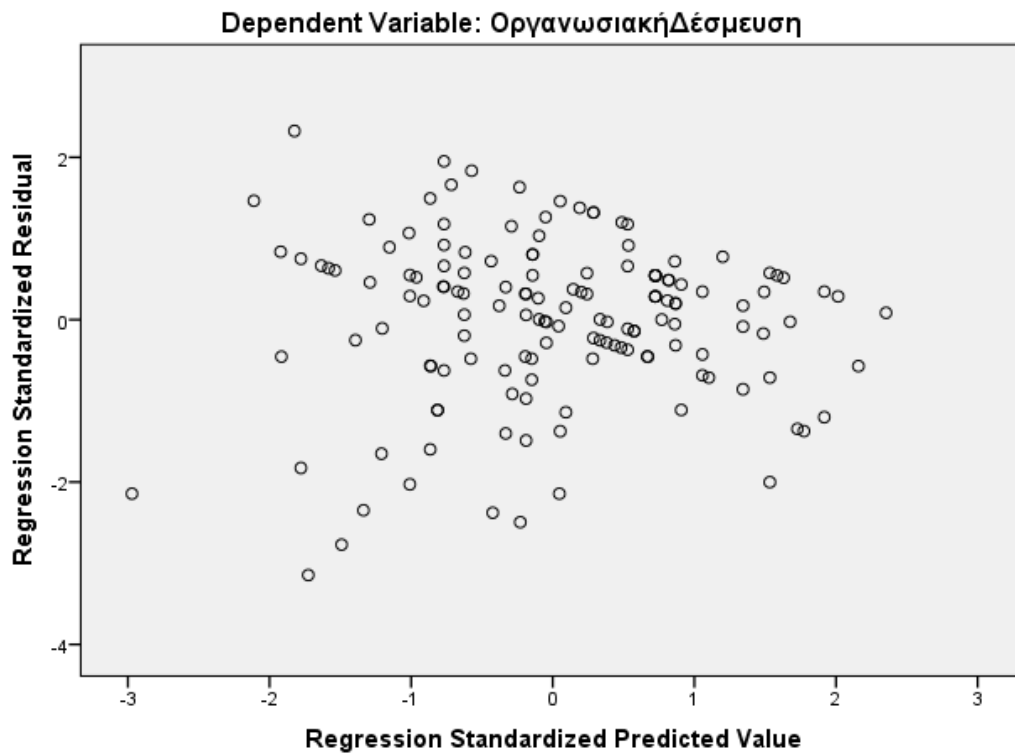
Sig. (1-tailed)	Οργανωσιακή Δέσμευση	.	.000	.000	.001	.000	.000
	Ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα	.000	.	.127	.000	.000	.000
	Ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους μαθητές	.000	.127	.	.001	.004	.012
	Ικανοποίηση από την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	.001	.000	.001	.	.000	.000
	Ικανοποίηση από τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης	.000	.000	.004	.000	.	.000
	Ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή	.000	.000	.012	.000	.000	.



Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual



Scatterplot



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Βάσει των αποτελεσμάτων από την εμπειρική έρευνα που πραγματοποιήθηκε, προέκυψαν τα συμπεράσματα που θα συζητηθούν παρακάτω, σχετικά με την οργανωσιακή δέσμευση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας.

Η παρούσα ερευνητική εργασία είχε σκοπό να εξετάσει το επίπεδο συλλογικής οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από περιοχές της Αττικής, της Ηπείρου και της Δυτικής Ελλάδας, καθώς και τους δημογραφικούς παράγοντες, οι οποίοι ενδέχεται να το επηρεάζουν. Ακόμη, διερευνήθηκε το επίπεδο της εργασιακής τους ικανοποίησης και, αντίστοιχα, τα δημογραφικά στοιχεία που την επηρεάζουν. Μέσα από την έρευνα, επιδιώχθηκε, ακόμη, η διερεύνηση της πιθανής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών και, πιο συγκεκριμένα, ποιος επιμέρους παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης είναι εκείνος που ενδέχεται να επηρεάσει το συνολικό αίσθημα της οργανωσιακής δέσμευσης των δασκάλων που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

Αρχικά, όσον αφορά τον πρώτο παράγοντα, της οργανωσιακής δέσμευσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφάνισαν συνολικά ένα μέτριο αίσθημα οργανωσιακής δέσμευσης για το σχολικό τους πλαίσιο. Οι 6 προτάσεις που αποτέλεσαν το σταθμισμένο εργαλείο της οργανωσιακής δέσμευσης αποτύπωσαν μέτρια διάθεση, αναφορικά με το κατά πόσο το σχολείο τους εμπνέει να δώσουν τον καλύτερο τους εαυτό, το πόσο νιώθουν περήφανοι που είναι μέρος αυτής της σχολικής μονάδας, αλλά και το βαθμό στον οποίο νοιάζονται πραγματικά για την τύχη αυτής της σχολικής μονάδας. Ενδιαφέρον είχε το γεγονός ότι θεωρούν, πως μερικές φορές μόνο έχουν νιώσει ότι οι αξίες τους συμβαδίζουν με τις αξίες του οργανισμού και ότι δε μιλούν συχνά στους/στις φίλους/ες για το σχολείο, ως ένα μέρος, όπου είναι υπέροχο να δουλεύεις και που τους εμπνέει. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος λίγες μόνο φορές, και, άρα, σε μέτριο βαθμό, θα αισθανθούν πραγματικά ευτυχισμένοι/ες που διάλεξαν αυτό το σχολείο για να δουλέψουν ή που έτυχε να τοποθετηθούν στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο. Μέτριο βαθμό οργανωσιακής δέσμευσης έχουν αναδείξει και οι στάσεις των εκπαιδευτικών και σε άλλες εγχώριες ή διεθνείς έρευνες (Mani και Devi, 2011, Νούση κ.ά., 2015, Γιοβάς-Αλχαζίδης, 2017). Η ερμηνεία του συγκεκριμένου ευρήματος θα επιχειρηθεί μετά την παρουσίαση και των σχέσεων αυτού του βαθμού και αισθήματος με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Προχωρώντας, σε ό,τι αφορά την επίδραση των δημογραφικών στοιχείων στη διαμόρφωση της ολικής οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών, από την παρούσα μελέτη διαφάνηκε ότι μόνο η οικογενειακή κατάσταση, ως προσωπικό χαρακτηριστικό, των συμμετεχόντων δασκάλων του δείγματος επηρεάζει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό το αίσθημα της οργανωσιακής τους δέσμευσης. Μιλώντας πιο συγκεκριμένα, αναδείχθηκε πως οι έγγαμοι/ες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερο ολικό αίσθημα οργανωσιακής δέσμευσης σε σύγκριση με τους άγαμους/εξσυναδέλφους τους εκπαιδευτικούς. Το εύρημα αυτό έρχεται να πλαισιώσει το γεγονός ότι στη βιβλιογραφία τους οικογενειάρχες και έγγαμοι εργαζόμενοι έχουν αποδειχθεί να αναζητούν σε μεγαλύτερο βαθμό την ύπαρξη ενός σταθερού, μόνιμου και ασφαλέστερου περιβάλλοντος εργασίας στον εργασιακό τους χώρο. Έρευνα που συμφωνεί με αυτό το εύρημα και την ερμηνεία, αναφέρεται ενδεικτικά η έρευνα των Angle και Perry (1983), τα αποτελέσματα της έρευνας των οποίων αναδεικνύουν πως οι έγγαμοι εργαζόμενοι φανερώνουν μεγαλύτερα επίπεδα εργασιακής δέσμευσης, λόγω των αυξημένων συγκριτικά υποχρεώσεών τους και της διαμόρφωσης της κουλτούρας του μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο, ένα πλαίσιο που λειτουργεί αντίστοιχα με ρόλους, κανόνες και υποχρεώσεις.

Στη διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία και όσον αφορά το στοιχείο του φύλου, επικρατεί διχογνωμία, με την πλειονότητα, όμως, των ερευνών να μην αναγνωρίζει σχέσεις συσχέτισης. Υπάρχουν έρευνες, λοιπόν, στις οποίες συγκαταλέγεται και η παρούσα έρευνα, που δεν αναδεικνύουν καμία συσχέτιση του φύλου και της οργανωσιακής δέσμευσης, επιβεβαιώνοντας την κοινώς επικρατούσα άποψη και τα δεδομένα πληθώρας ερευνών, όπως αυτή των Bruning και Snyder (1983) και Brown και Sareant (2007). Υποδειγματικά παρουσιάζονται τα συμπεράσματα ερευνών που θεωρούν τη γυναίκα ως περισσότερο οργανωσιακά δεσμευμένη (Mathieu&Zajac, 1990) ή αντίστοιχα αναδεικνύουν το αντρικό φύλο ως το περισσότερο συναισθηματικά δεσμευμένο, όπως τα ερευνητικά πορίσματα των Aven, Parker και McEvoy (1993). Αναφορικά με το δημογραφικό στοιχείο του επιπέδου των σπουδών, υπάρχουν έρευνες στις οποίες διαφαίνεται σχέση συσχέτισης, αρνητικής φύσεως. Στην παρούσα έρευνα, παρόλο που το ποσοστό των εκπαιδευτικών που κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ήταν υψηλό (56.5%) δε διαφάνηκε η διαφοροποίηση. Σημαντικές έρευνες στις οποίες έχει συσχετισθεί το επίπεδο των επιπλέον σπουδών αποτελούν η έρευνα του Γιοβά-Αλχαζίδη (2017), στην οποία οι εκπαιδευτικοί, κάτοχοι διδακτορικού διακατέχονται από κάτω του μέσου επιπέδου κανονιστική δέσμευση προς το σχολικό τους πλαίσιο, ενώ ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι ο μέσος όρος της κανονιστικής δέσμευσης στη συγκεκριμένη μελέτη μειώνεται, όσο αυξάνεται

το επίπεδο σπουδών. Σε αντίστοιχα ευρήματα έχουν καταλήξει και άλλοι ερευνητές, πως η εκπαίδευση θεωρείται σε αυτές τις περιπτώσεις, αντιστρόφως ανάλογη με την οργανωσιακή δέσμευση. Πιθανή ερμηνεία που έχει δοθεί, δικαιολογεί τους εργαζομένους που κατέχουν μεγαλύτερο εκπαιδευτικό κεφάλαιο και προσόντα, ως εργαζόμενους με πληθώρα άλλων εναλλακτικών επιλογών και, άρα, όχι δεσμευμένοι στα πλαίσια ενός και μόνο οργανισμού (π.χ. Michail&Giannikis, 2008).

Αναφορικά, στη συνέχεια, με τα χρόνια προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο επάγγελμα, η πλειονότητα των διεθνών ερευνών συμφωνούν σε θετική συσχέτιση με τη μεταβλητή της οργανωσιακής δέσμευσης. Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα έτη προϋπηρεσίας/θητείας στο σχολικό πλαίσιο διαμορφώνουν σημαντικό επίπεδο αισθήματος εργασιακής δέσμευσης. Μ' αυτό τον τρόπο, οι επί πολλά χρόνια εργαζόμενοι στον τομέα της εκπαίδευσης θα εμφανιστούν ως οι περισσότερο προσκολλημένοι με το χώρο εργασίας τους (Buchanan, 1974, Polat, 2011, Καμηλάκη, 2014). Η έλλειψη συσχέτισης των δύο παραγόντων στην παρούσα έρευνα, ενδέχεται να οφείλεται στο γεγονός ότι το δείγμα ήταν χωρισμένο σχεδόν κατά το ήμισυ σε συμμετέχοντες, η προϋπηρεσία των οποίων ανερχόταν στα μέχρι και 10 έτη επαγγελματικής θητείας. Το γεγονός αυτό οδηγεί τη σκέψη προς την κατεύθυνση του θεσμού των αναπληρωτών. Είναι αναμενόμενο το εκπαιδευτικό δυναμικό που μετακινείται από το ένα σχολικό πλαίσιο στο άλλο, χρόνο με το χρόνο, να μην κατάφερε να χτίσει τις βάσεις για την ανάπτυξη αισθήματος εργασιακής σιγουριάς και δέσμευσης.

Ακόμη, αναφορικά με το στοιχείο της ηλικίας, υπάρχουν έρευνες που έχουν υποστηρίξει πως δε διαφαίνεται συσχέτιση με το αίσθημα εργασιακής δέσμευσης, με την οποία συγκαταλέγεται και η παρούσα έρευνα, ενώ ομάδα άλλων ερευνών ανέδειξαν ότι οι μεγαλύτεροι κατά μέσο όρο σε ηλικία εκπαιδευτικοί τείνουν να εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά οργανωσιακής δέσμευσης από τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς που ανήκουν σε μικρότερη ηλικιακή ομάδα (Meyer&Allen, 1984; Mathieu& Zajac, 1990; Brown & Sargeant, 2007). Ερμηνεύοντας τα δεδομένα της παρούσας μελέτης, πρέπει να ληφθεί υπόψιν πως μεγάλος αριθμός των συμμετεχόντων ανήκε στην ηλικιακή ομάδα των 20-30 ετών. Το γεγονός αυτό δικαιολογεί την απουσία σημαντικής σχέσης επίδρασης, μιας και το δείγμα της έρευνας ήταν μοιρασμένο, αναφορικά με το στοιχείο της ηλικίας.

Τέλος, και αναφορικά με το δημογραφικό στοιχείο της θέσης εργασίας, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης σχεδόν ισοβαθμούν στις κατηγορίες των μόνιμων εκπαιδευτικών και

των αναπληρωτών εκπαιδευτικών πλήρους ωραρίου. Υπάρχουν μελέτες, στις οποίες οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί εμφανίζουν σημαντικότερο βαθμό ολικής εργασιακής δέσμευσης από τους μόνιμους συναδέλφους τους (Markovits, Davi, Fay et. al. ,2010). Τα ευρήματα αυτά δικαιολογούνται πιθανότατα από την διάθεση για εργασία και προσφορά που θεωρείται πως διακατέχει νεοσύλλεκτους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, ειδικά σε μια περίοδο οικονομικής κρίσης, στην οποία οι επιλογές τους δεν έχουν αρκετές εναλλακτικές. Ίσως, όμως, υπερισχύει το γεγονός της συχνής μετακίνησης και αλλαγής επαγγελματικού πλαισίου, ρόλων και κουλτούρας των εκπαιδευτικών του δείγματος, που δεν τους επέτρεψε την εμφάνιση ισχυρής συσχέτισης με την παράμετρο της εργασιακής δέσμευσης.

Συμπερασματικά, το συνολικό μέτριο αίσθημα οργανωσιακής δέσμευσης δύναται να ερμηνευθεί, με βάση το χαρακτήρα του δείγματος των συμμετεχόντων. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί πλήρους ωραρίου, οι οποίοι αποτέλεσαν σχεδόν το μισό ποσοστό του δείγματος, δεν αναμένεται να εμφανίσουν ισχυρά αισθήματα αφοσίωσης και δέσμευσης για ένα επαγγελματικό πλαίσιο, στο οποίο έρχονται ως εργαζόμενοι με σύντομη ημερομηνία λήξης. Δεν επισυνάπτονται οι αναμενόμενες με την πάροδο του χρόνου διαπροσωπικές σχέσεις με τα μέλη αυτού του πλαισίου (μαθητές, συναδέλφους, γονείς, σχολικό πλαίσιο). Η διαδικασία, λοιπόν, σύντομης δέσμευσης και αποδέσμευσης δεν επιφέρει τα επιθυμητά αισθήματα του ανήκειν στο συγκεκριμένο κοινωνικό σύνολο. Συζητώντας τώρα για τους μόνιμους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, το μέτριο ολικό αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης πιθανόν οφείλεται στο χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης, όπως έχει διαμορφωθεί σε αρκετά σχολικά πλαίσια και τείνει να αλλάξει, βέβαια, τελευταία. Η ευρύτερη οργανωσιακή κουλτούρα θεωρεί τη μονιμότητα των θέσεων ως σίγουρο γεγονός που αρκετές φορές και, μάλιστα, μετά από χρόνια υπηρεσίας στην ίδια θέση, αρχίζει να χάνει το νόημά της ως θέση εργασίας που έχει ανάγκη από βελτίωση και προσωπική και επαγγελματική αφοσίωση και δέσμευση. Τέλος, το εύρημα των έγγαμων εκπαιδευτικών με ισχυρότερο βαθμό εργασιακής δέσμευσης πιθανόν οφείλεται στην αντανάκλαση των μόνιμων εκπαιδευτικών. Είναι λογικώς αναφερόμενο ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί τείνουν να βρίσκονται για περισσότερα χρόνια στη συγκεκριμένη θέση εργασίας και, άρα, να δεσμεύονται συναισθηματικά σε μεγαλύτερο βαθμό στο εργασιακό τους πλαίσιο.

Συνεχίζοντας την διερεύνηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, έπεται η παράμετρος της επαγγελματικής ικανοποίησης. Με στόχο τη διερεύνηση του βαθμού της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η κλίμακα

που χορηγήθηκε συμπεριελάμβανε διάφορους παράγοντες που, όπως έχει προταθεί από τη βιβλιογραφία, ενδέχεται να επηρεάζουν το συνολικό της αίσθημα. Η διερεύνηση, λοιπόν, πραγματοποιήθηκε για τις εξής παραμέτρους: τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές, τη διοικητική οργάνωση, τη σχέση που έχουν με τον διευθυντή και τους συναδέλφους, το σχολικό κλίμα, τη σχέση που έχουν με τους μαθητές και τους γονείς, το κατά πόσο επιθυμούν να παραμείνουν στο σχολείο και το πόσο επιθυμούν την αλλαγή θέσης στο σχολείο.

Εν τέλει, αναδείχθηκε πως οι δάσκαλοι του συγκεκριμένου δείγματος αισθάνονται αρκετά ικανοποιημένοι από τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές, από τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, ενώ ιδιαίτερα ικανοποιημένοι έως πολύ ικανοποιημένοι από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή, από το σχολικό κλίμα και από τη σχέση που έχουν με τους μαθητές και τους γονείς τους. Στη συνέχεια, και αναφορικά με τις απόψεις των δασκάλων του δείγματος που αφορούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη προέκυψε ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν πολύ έως πάρα πολύ να παραμείνουν στο ίδιο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν επιθυμούν καθόλου ή επιθυμούν ελάχιστα την αλλαγή θέσης στη θέση εργασίας που κατέχουν αυτή τη στιγμή.

Με σκοπό την ολόπλευρη και στοχευμένη ερμηνεία των ευρημάτων, ακολουθεί πρώτα και η διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών:

- Αναφορικά με την ικανοποίηση των δασκάλων του δείγματος από την **κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή** του σχολικού πλαισίου, προέκυψε το εύρημα πως επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από το δημογραφικό στοιχείο της ηλικία τους και την ύπαρξη επιπλέον σπουδών. Μέσω περαιτέρω διερεύνησης, διαφάνηκε ότι οι νεότερης ηλικίας εκπαιδευτικοί, 20 έως 30 ετών είναι σε σημαντικό βαθμό λιγότερο ικανοποιημένοι από την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου σε σχέση με τους μεγαλύτερης ηλικίας, 51 ετών και άνω, εκπαιδευτικούς του δείγματος. Αντίστοιχα, ως προς την επίδραση του δημογραφικού στοιχείου των επιπλέον σπουδών αναδείχθηκε ότι οι δάσκαλοι που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού είναι σημαντικά και σε λιγότερο βαθμό ικανοποιημένοι από την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν έχουν επιπλέον σπουδές.
- Η ικανοποίηση των συμμετεχόντων δασκάλων από τη **διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης** προέκυψε ότι επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από τρεις δημογραφικούς παράγοντες: την ηλικία τους, την οικογενειακή τους κατάσταση

και τις επιπλέον σπουδές τους. Ειδικότερα, διαφάνηκε πως οι δάσκαλοι νεότερης ηλικίας, 20 έως 30 ετών αισθάνονται σε σημαντικό βαθμό λιγότερο ικανοποιημένοι από τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης συγκριτικά με τους μεγαλύτερης ηλικίας, 51 ετών και άνω, δασκάλους της έρευνας. Ακόμη, οι άγαμοι/ες εκπαιδευτικοί είναι σημαντικά λιγότερο ικανοποιημένοι από τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους έγγαμους/ες συναδέλφους τους. Στη συνέχεια, οι δάσκαλοι του δείγματος που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού είναι σε σημαντικά μικρότερο βαθμό ικανοποιημένοι από τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς συναδέλφους τους που δεν έχουν επιπλέον σπουδές.

- Η ικανοποίηση των δασκάλων του δείγματος από τις **σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή** αναδείχθηκε ως παράγοντας που επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά από μια σειρά δημογραφικών στοιχείων: από την ηλικία τους, την οικογενειακή τους κατάσταση, την προϋπηρεσία τους και τις επιπλέον σπουδές τους. Αναφορικά με τα στοιχεία της προϋπηρεσίας και της οικογενειακής κατάστασης, δεν προέκυψε σε επόμενο εκτενή έλεγχο στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων των συγκεκριμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών. Ειδικότερα, όμως για τα υπόλοιπα δημογραφικά στοιχεία, αναδείχθηκαν τα εξής: α) Οι νεότερης ηλικίας εκπαιδευτικοί, 20 έως 30 ετών είναι σημαντικά λιγότερο ικανοποιημένοι από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή σε σχέση με τους μεγαλύτερης ηλικίας, 51 ετών και άνω, εκπαιδευτικούς του δείγματος. β) Οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού είναι σημαντικά λιγότερο ικανοποιημένοι από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν έχουν επιπλέον σπουδές.

- Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος από το **σχολικό κλίμα** προέκυψε ότι επηρεάζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μόνο από το δημογραφικό στοιχείο των επιπλέον σπουδών τους. Σε δεύτερη και ενδελεχή ανάλυση, φάνηκε ότι οι δάσκαλοι που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού είναι σημαντικά λιγότερο ικανοποιημένοι από το σχολικό κλίμα, συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που δεν έχουν πραγματοποιήσει επιπλέον σπουδές.

- Η ικανοποίηση των συμμετεχόντων της έρευνας από τις **σχέσεις με τους μαθητές** προέκυψε ότι επηρεάζεται στατιστικά σημαντικά μόνο από το

δημογραφικό χαρακτηριστικό της οικογενειακής τους κατάστασης. Πιο συγκεκριμένα, προέκυψε ότι οι άγαμοι/ες εκπαιδευτικοί είναι σε σημαντικό βαθμό λιγότερο ικανοποιημένοι από τις σχέσεις με τους μαθητές σε σχέση με τους έγγαμους/ες συναδέλφους τους.

- Τέλος, αναφορικά με τις δηλώσεις των δασκάλων για την **επαγγελματική τους ανάπτυξη** διαφάνηκε πως, ενώ σχεδόν όλα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, πέραν του φύλου, επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά την επιθυμία παραμονής τους στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο, ωστόσο κανένα από αυτά δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την επιθυμία τους για αλλαγή θέσης σε αυτό. Αναλυτικότερα για την παραμονή στο ίδιο σχολικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51 ετών και άνω επιθυμούν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 20 έως 30 ετών να παραμείνουν στο παρόν σχολικό περιβάλλον. Οι άγαμοι/ες δάσκαλοι επιθυμούν σε σημαντικά μικρότερο βαθμό από τους έγγαμους/ες εκπαιδευτικούς να παραμείνουν στο παρόν σχολικό πλαίσιο, ενώ οι μόνιμα διορισμένοι δάσκαλοι του δείγματος επιθυμούν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τους/τις αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικούς πλήρους ωραρίου να παραμείνουν στο ίδιο σχολικό περιβάλλον. Ακόμη, οι έχοντες προϋπηρεσία 1 έως 5 έτη και 6 έως 10 έτη εκπαιδευτικοί επιθυμούν σε σημαντικά μικρότερο βαθμό από τους έχοντες προϋπηρεσία 11 έως 15 έτη και άνω τα 16 έτη να παραμείνουν στο ίδιο σχολικό περιβάλλον. Σε σχέση με το βασικό πτυχίο, οι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας επιθυμούν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τους/τις απόφοιτους ΠΤΔΕ να παραμείνουν στο ίδιο σχολικό πλαίσιο, ενώ αναφορικά με τις επιπλέον σπουδές οι δάσκαλοι της έρευνας που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού επιθυμούν σε σημαντικά μικρότερο βαθμό από τους συναδέλφους τους που δεν έχουν επιπλέον σπουδές να παραμείνουν στο ίδιο σχολικό περιβάλλον.

Στην πορεία της ερευνητικής βιβλιογραφίας για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, υπήρξαν αρκετές ερευνητικές μελέτες (π.χ. Μπρούζος, 2002, 2004, Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003, Saiti, 2007), οι οποίες έχουν, επίσης, προσδιορίσει σε παρόμοια επίπεδα διακύμανσης για το συνολικό αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης. Παραδειγματικά, σε έρευνα των Saiti και Papadopoulos (2015), τα ευρήματα ανέδειξαν πως σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν περισσότερο ικανοποιημένοι ως προς τη σχέση με τους συναδέλφους

και την επικοινωνία, τη φύση της δουλειάς και τις συνθήκες λειτουργίας και λιγότερο ικανοποιημένοι από τις απολαβές τους, τις πρόσθετες παροχές και τις ενδεχόμενες ωφέλειες. Ακόμη, σε συμφωνία έρχεται και η έρευνα των Şahin και Sak (2016), που διερεύνησαν την εργασιακή ικανοποίηση 163 εκπαιδευτικών στην Τουρκία και η οποία σημειώθηκε σε μέτρια με υψηλά επίπεδα. Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, λοιπόν, για αρκετές έρευνες αναδεικνύεται σε αρκετά καλό επίπεδο, ή ακόμη σε αρκετά ως πολύ ικανοποιητικό βαθμό (Borg & Riding, 1991; Koustelios, 2001), εύρημα με το οποίο έρχεται σε συμφωνία και η παρούσα έρευνα. Συμπερασματικά, θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντικό ότι οι εκπαιδευτικοί στην εγχώρια πραγματικότητα εξακολουθούν να αισθάνονται αρκετά ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Παρόλο που και τα τελευταία χρόνια, το εκπαιδευτικό σύστημα έχει φέρει και για τους ίδιους πολλές αλλαγές και δοκιμασίες, φαίνεται να έχουν ακόμα αποθέματα διάθεσης να προσφέρουν από τη δοθείσα θέση και ρόλο τους. Η ερμηνεία αυτή επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, δε θα ήθελαν να εγκαταλείψουν το εργασιακό τους πλαίσιο. Συνεπώς, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν ένα αίσθημα ανθεκτικότητας απέναντι στις ιδιαιτερότητες του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος.

Συνεχίζοντας την επισκόπηση των αποτελεσμάτων, παρατηρείται συμφωνία της παρούσας έρευνας με αντίστοιχες διεθνείς έρευνες συσχετίσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης με τα επιμέρους δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Έρευνα ανέδειξε τη συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και ηλικίας των συμμετεχόντων, καθώς και ότι όταν το άτομο βρίσκεται σε νεαρή ηλικία και ξεκινά την επαγγελματική του πορεία σημειώνει υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους συναδέλφους του (Demirel & Erdamar, 2009). Ακόμη, και στην παρούσα έρευνα τα δημογραφικά στοιχεία διεισδύουν και επιδρούν ποικιλοτρόπως για την ικανοποίηση από τους επιμέρους παράγοντες της σχολικής πραγματικότητας.

Σημαντικό εμφανίζεται το εύρημα ότι οι δάσκαλοι με τη μεγαλύτερη ηλικία, προϋπηρεσία και μονιμότερη θέση εργασίας εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους συναδέλφους τους σε αρκετούς από τους επιμέρους παράγοντες που καθορίζουν το τελικό αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί από το ότι οι δεύτεροι έχουν εισέλθει στο χώρο της εκπαίδευσης πρόσφατα και το άγχος, η έλλειψη διδακτικής εμπειρίας και οι πιθανές μταιιώσεις από ζητήματα που δεν έχουν λυθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τους οδηγούν σε χαμηλότερο βαθμό επιμέρους ικανοποίησης.

Επιχειρώντας σ' αυτό το σημείο μια γενικότερη και συμπερασματική θέαση και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας, είναι σημαντικό το εύρημα του συνολικού ικανοποιητικού επιπέδου εργασιακής ικανοποίησης. Το δείγμα είναι μοιρασμένο σε μόνιμους και αναπληρωτές δασκάλους και, άρα, μας δίνεται η δυνατότητα να αναφερθούμε και στα δύο είδη ομάδων. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η εργασιακή ικανοποίηση των μόνιμων εκπαιδευτικών αφήνει θετικό μήνυμα, τόσο για τη σύσταση της προσωπικής τους ψυχοσύνθεσης (συστατικά ανθεκτικότητας και διάθεσης για προσφορά), όσο και της πρακτικής θέασης των πραγμάτων. Η μονιμότητα της εργασίας, αλλά και οι συνθήκες εργασίας στο ελληνικό σύστημα φαίνεται να τους έχουν βοηθήσει και να έχουν προωθήσει τα αισθήματα θέλησης διατήρησης της εργασίας τους ως έχει και όχι σε διαφορετικό εργασιακό καθεστώς (γεγονός που αποδεικνύεται και από την πλειοψηφία της έρευνας που επιθυμεί την παραμονή στο ίδιο σχολικό πλαίσιο). Αντίστοιχα, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που έρχονται σε επαφή με τις ίδιες εργασιακές συνθήκες αντιμετωπίζουν ένα εργασιακό πλαίσιο ιδιαίτερα προσιτό και φιλικό στις στάσεις και τις ανάγκες τους.

Ερωτήματα διεγείρει το εύρημα ότι οι μικρότεροι σε ηλικία και, κυρίως, αναπληρωτές εκπαιδευτικοί εμφανίζουν σε σημαντικά μικρότερο βαθμό την επιθυμία για παραμονή στο ίδιο σχολικό πλαίσιο, σε σύγκριση με τους συναδέλφους μεγαλύτερης ηλικίας και προϋπηρεσίας. Αυτό ενδέχεται να συμβαίνει, καθώς οι δάσκαλοι που έχουν παραμείνει στην ίδια σχολική μονάδα για χρόνια έχουν αναπτύξει ήδη τις εργασιακές τους δεξιότητες σε γνώριμο περιβάλλον, ένα γεγονός που επηρεάζει αντίστοιχα, αλλά με αρνητικό συναίσθημα τους αναπληρωτές δασκάλους. Αντίστοιχο σημαντικό εύρημα, ακολουθεί την ίδια λογική, με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς να είναι σε μικρότερο βαθμό ικανοποιημένοι από τις σχέσεις που έχουν αναπτύξει με το διευθυντή και τους προϊσταμένους. Θα έλεγε, ίσως, κανείς ότι το ελληνικό σύστημα, όπως είναι μέχρι τώρα διαμορφωμένο, αλλά και οι συνεχείς αλλαγές στη θέση εργασίας των αναπληρωτών δεν αφήνουν περιθώρια ικανοποιητικής σύναψης σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων του ίδιου σχολικού περιβάλλοντος, είτε λόγω πρακτικών αιτιών, είτε λόγω διακρίσεων μεταξύ των συναδέλφων. Σε παρόμοιο μήκος κύματος, βρίσκονται και τα ευρήματα που αφορούν την ικανοποίηση από τη διοικητική οργάνωση και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, με τους εκπαιδευτικών μικρότερης ηλικίας και προϋπηρεσίας να είναι σε μικρότερο βαθμό ικανοποιημένοι. Οι διαφορές μεταξύ θεωρίας και πράξης, προσδοκιών και πραγματικότητας ίσως ήλθαν να αντικρουστούν με την είσοδο των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο σχολικό συγκείμενο. Ακόμη, οι ίδιοι φέρνοντας μαζί τους νέες ιδέες και τεχνικές διδασκαλίας να ένιωσαν περιορισμένοι από το διαθέσιμο υλικό των σχολείων

(αίθουσες και πίνακες διδασκαλίας, τεχνολογικό υποστηρικτικό υλικό). Ακόμη, αξίζει να ληφθεί υπόψη πως το δείγμα των εκπαιδευτικών προήλθε και από επαρχιακές περιοχές, στις οποίες συχνά συναντώνται και μικρά σχολικά συγκροτήματα, τα οποία αναμένεται να μην είναι κατάλληλα εξοπλισμένα.

Όσον αφορά τα ερευνητικά δεδομένα από τη συσχέτιση της οργανωσιακής δέσμευσης με τους θεματικούς παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης διαφάνηκε σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, εμφανίστηκε σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της οργανωσιακής δέσμευσης και: α) της ικανοποίησης από την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, β) της ικανοποίησης από τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, γ) της ικανοποίησης από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους και το Διευθυντή, δ) της ικανοποίησης από το σχολικό κλίμα και της ικανοποίησης από τις σχέσεις με τους μαθητές. Ειδικότερα, προκύπτει ότι οι δάσκαλοι του δείγματος με υψηλό αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης, γενικότερα αλλά και στους επιμέρους τομείς αυτής, εμφανίζουν αντίστοιχα υψηλή οργανωσιακή δέσμευση. Το παρόν εύρημα επιβεβαιώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία (Knoor, 1995; Meyer et. al., 2002; Mathieu & Zajac, 1990; Markovits et. al., 2007).

Τέλος, το ολικό αίσθημα οργανωσιακής δέσμευσης των δασκάλων του δείγματος μελετήθηκε και ως προς την επιθυμία τους να παραμείνουν ή να αλλάξουν θέση στο παρόν σχολικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να προκύψει ότι οι δηλώσεις των δασκάλων που αφορούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά την οργανωσιακή τους δέσμευση. Πιο συγκεκριμένα, αναδείχθηκε ότι όσο υψηλότερη είναι η επιθυμία των εκπαιδευτικών να παραμείνουν στο ίδιο σχολικό πλαίσιο, τόσο υψηλότερη είναι και η οργανωσιακή τους δέσμευση. Αντιθέτως ωστόσο, όσο υψηλότερη είναι η επιθυμία των εκπαιδευτικών να αλλάξουν θέση, τόσο χαμηλότερη είναι και η οργανωσιακή τους δέσμευση. Και τα δύο αυτά δεδομένα ερμηνεύονται λογικά, μιας και οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί από το συγκεκριμένο ρόλο που κατέχουν στο εκάστοτε εκπαιδευτικό πλαίσιο, εμφανίζουν αντίστοιχα ισχυρή διάθεση παραμονής στο χώρο εργασίας τους και δεν αναζητούν εναλλακτικές επιλογές, όπως επιβεβαιώνουν και τα μοντέλα της οργανωσιακής δέσμευσης που αναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο. Με τον ίδιο τρόπο, οι δάσκαλοι που επιθυμούν να αναλάβουν μία νέα και ανώτερη ιεραρχικά θέση στο σχολείο τους, δε φαίνεται να είναι πλήρως με τη θέση εργασίας που κατέχουν και την ταυτότητά της και γι' αυτό δεν είναι πλέον το ίδιο αφοσιωμένοι σε αυτήν.

Εν κατακλείδι, γενικεύοντας και αξιοποιώντας ερμηνευτικά τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας μελέτης είναι σημαντικό να τονιστεί ότι για ακόμη μία φορά αναδείχθηκε η σημαντικότητα του αισθήματος του ανήκειν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και η πολυδιάστατη μορφή της επαγγελματικής ικανοποίησης, η οποία επηρεάζεται από τις ανεξάρτητες μεταβλητές του φύλου, της ηλικίας, της οικογενειακής κατάστασης, των ετών συνολικής υπηρεσίας, τη σχέση εργασίας με τον οργανισμό, τις επιπλέον σπουδές και παίρνει διαφορετική έκφραση και μορφή στους επιμέρους τομείς της σχολικής ζωής. Είναι σημαντικό οι εκπρόσωποι του εκπαιδευτικού συστήματος να πραγματοποιούν τις απαραίτητες, βέβαια, αλλαγές προς μια κατεύθυνση που να είναι πρόσφορη και να στοχεύει σε καλύτερη απορρόφηση του επαγγελματισμού όλων των εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτου μορφής εργασίας. Είναι, επίσης, επιτακτική και ζωτικής σημασίας για την κουλτούρα του σχολικού πλαισίου ανάγκη, το σχολείο να βρει τρόπους να προσαρμοστεί κατάλληλα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών που το συνθέτουν, αλλά και να προσαρμόσει στον κορμό του, τον εκπαιδευτικό, γεγονός που συνδέεται με τη σταθερή παρουσία του δασκάλου στο σχολείο. Οι προβληματισμοί και οι μικρές αποκλίσεις που διαφάνηκαν για τους αναπληρωτές δασκάλους που συμμετείχαν στην έρευνα οδηγούν σε σκέψη και θέτουν έναν από τους στόχους να είναι το αγκάλιασμα των αναγκών του, μιας γενιάς, άλλωστε, εκπαιδευτικών που θα κινήσουν τα σχολικά δρώμενα στα χρόνια που έρχονται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Anari, N. N. (2012). Teachers: Emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24 (4), 256-269.
- Angle, H. L., & Perry, J. L. (1981). An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative science quarterly*, 1-14.
- Angle, H. L., & Perry, J. L. (1983). Organizational commitment: Individual and organizational influences. *Work and Occupations*, 10(2), 123-146.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high- school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682 -690.
- Aven, F. F., Parker, B., & McEvoy, G. M. (1993). Gender and attitudinal commitment to organizations: A meta analysis. *Journal of Business Research*.
- Badri, A.M., Mohaidat, J., Ferrandino, V., El Mourad, T. (2013). The social cognitive model of job satisfaction among teachers: Testing and validation. *International Journal of Educational Research*, 57, 12–24.
- Bakan, I., Büyükbeşe, T., & Erşahan, B. (2011). An Investigation of Organizational Commitment and Education Level among Employees. *International journal of emerging sciences*, 1(3), 231-245. Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου, 2018, από <http://ejournal.narotama.ac.id/files/An%20Investigation%20of%20Organizational%20Commitment.pdf>
- Bakker, A.B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22 (3), 309-328.
- Baron, R. A., & Greenberg, J. (1990). *Behavior in organizations: Understanding and managing the human side of work* (Vol. 1). Allyn & Bacon.
- Beck, K., & Wilson, C. (2000). Development of affective organizational commitment: A cross-sequential examination of change with tenure. *Journal of vocational behavior*, 56(1), 114-136.
- Bogler, R. & Nir, A.E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it?. *Journal of Educational Administration*, 50 (3), 287-306.
- Bolton, S., & Boyd, C. (2003). Trolley dolley or skilled emotion manager? Moving on from Hochschild's 'emotional labour'. *Work, Employment and Society*, 17(2), 289–308.
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal*, 17(3), 263-281.
- Brown, D., & Sargeant, M. A. (2007). Job satisfaction, organizational commitment, and religious commitment of full-time university employees. *Journal of Research on Christian Education*, 16(2), 211-241.
- Bruning, N. S., & Snyder, R. A. (1983). Sex and position as predictors of organizational commitment. *Academy of management journal*, 26(3), 485-491.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative science quarterly*, 533-546.

- Bush, T. & Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing people in education*. London: Sage publications.
- Cano, J. & Miller, G. (1992). An Analysis of Job Satisfaction and Job Satisfier Factors Among Six Taxonomies of Agricultural Education Teachers. *Journal of Agricultural Education*, 33 (4), 9-16.
- Cano, J., & Castillo, J. X. (2004). Factors explaining job satisfaction among faculty. *Journal of Agricultural Education*, 45(3), 65-74.
- Chang, M.L. (2009). An appraisal perspective of teacher burn-out: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218
- Curry, J. P., Wakefield, D. S., Price, J. L., & Mueller, C. W. (1996). On the Casual Ordering of Job Satisfaction, Job Involvement and Organisational Commitment. *Academy of Management Journal*, 27, 210-230.
- Dawis, R., & Lofquist, L. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minnesota: University Minnesota Press.
- Demirel, H., & Erdamar, G. K. (2009). Examining the relationship between job satisfaction and family ties of Turkish primary school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2211-2217.
- Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069–1073.
- Devos, G., Bouckenooghe, D., Engels, N., Hotton, G., Aelterman, A. (2006). An assessment of wellbeing of principals in Flemish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 45 (1), 33 – 61.
- Evans, L., (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Paul Chapman.
- Giannikis, S. K., & Mihail, D. M. (2008). Predicting organizational commitment: A field study of full-time and part-time retail employees. *The Business Review*, 10(2), 69-78.
- Gill, F. (1999). The meaning of work: lessons from sociology, psychology, and political theory. *The Journal of Socio-Economics*, 28 (6), 725-743.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363.
- Hakanen, J.J., Bakker, B.A., Schaufeli, B.W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513.
- Herzberg, Mausner & Snyderman (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Judge, T.A., & Bono, J.E. (2001). Relationship of Core Self-Evaluations Traits - Self-Esteem, Generalized Self-Efficacy, Locus of Control, and Emotional Stability - With Job Satisfaction and Job Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86 (1), 80-92.
- Karshli, D.M., & Iskender, H. (2009). To examine the effect of the motivation provided by the administration on the job satisfaction of teachers and their institutional commitment. *World Conference on Educational Sciences 2009. Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2252–2257.

- Klassen, R.M., & Chiu, M.M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Knoop, R. (1995). Relationships among job involvement, job satisfaction, and organizational commitment for nurses. *The journal of psychology*, 129(6), 643-649.
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International journal of educational management*, 15(7), 354-358.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lee, T. W., Ashford, S. J., Walsh, J. P., & Mowday, R. T. (1992). Commitment propensity, organizational commitment, and voluntary turnover: A longitudinal study of organizational entry processes. *Journal of management*, 18(1), 15-32.
- Lent, R.W. (2008). Understanding and promoting work satisfaction: An integrative view. In S. D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed.). New York: Wiley, 462-480.
- Lent, W.R., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, C.M., Duffy, D.R., Brown, D.S. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 91-97.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Longman.
- Louis, K. (1998). Effects of teacher quality of worklife in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (1), 1-27.
- Mani, R.S. Devi, N.U.. (2011). An Analysis of Organizational Commitment Among College Students, *International Journal of Research in Commerce and Management*, Vol. 2, No. 12, σελ. 54-59.
- March, J. G., & Simon, H. A. (1958). *Organizations*.
- Markovits, Y., Davis, A. J., & Van Dick, R. (2007). Organizational commitment profiles and job satisfaction among Greek private and public sector employees. *International Journal of Cross Cultural Management*, 7(1), 77-99.
- Markovits, Y., Davis, A. J., Fay, D., & Dick, R. V. (2010). The link between job satisfaction and organizational commitment: Differences between public and private sector employees. *International Public Management Journal*, 13(2), 177-196. doi:10.1080/10967491003756682
- Marlow, L., Inman, D., Betancourt-Smith, M. (1996). Teacher Job Satisfaction. The Educational Resources Information Center (ERIC), 2-12.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. (3rd ed). New York:
- Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological bulletin*, 108(2), 171.
- McClelland, D. C. (1961). *The achievement society*. Princenton, NJ: Von Nostrand.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1984). Testing the "side-bet theory" of organizational commitment: Some methodological considerations. *Journal of applied psychology*, 69(3), 372.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, 1(1), 61-89.

- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace*. Sage Publications.
- Miller, D., & Lee, J. (2001). The people make the process: commitment to employees, decision making, and performance. *Journal of management*, 27(2), 163-189.
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. (1982). Organizational linkage: the psychology of commitment, absenteeism and turnover. *Organizational and Occupational Psychology*, 10(3), 2008.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of vocational behavior*, 14(2), 224-247.
- O'Reilly, C. A., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of applied psychology*, 71(3), 492.
- Perie, M., Baker, D. P., & Whitener, S. (1997). Job satisfaction among America's teachers. *Effects of Workplace*.
- Polat, S. (2011). *Commitment and antecedents of police officers, first level, and mid-level supervisors in the Turkish National Police: an empirical study of the three-component model of organizational commitment* (Unpublished master's thesis). Virginia Commonwealth University. Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου, 2018, από <https://www.researchgate.net/publication/289518684>
- Pool, S., & Pool, B. (2007). A management development model: Measuring organizational commitment and its impact on job satisfaction among executives in a learning organization. *Journal of Management Development*, 26(4), 353-369.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of applied psychology*, 59(5), 603.
- Şahin, F. T., & Sak, R. (2016). A comparative study of male and female early childhood teachers' job satisfaction in Turkey. *Early Childhood Education Journal*, 44(5), 473-481.
- 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.
- Saiti, A., & Papadopoulos, Y. (2015). School teachers' job satisfaction and personal characteristics: A quantitative research study in Greece. *International Journal of Educational Management*, 29(1), 73-97.
- Saks, A.M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21 (7), 600-619. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα: <http://cinik.free.fr/chlo/doc%20dans%20biblio,%20non%20imprim%C3%A9s/maintien%20dans%20l%27emploi/atcd%20et%20cons%C3%A9quences%20de%20engagement.pdf>
- Schulze, S. (2006). Factors influencing the job satisfaction of academics in higher. *SAJHE*, 20 (2), 318-335.
- Sharma, R. D. & Jyoti, J. (2009). Job satisfaction of university teachers: An empirical study. *Journal of Services Research*, 9 (2), 51-80.
- Skaalvik, M.E., Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518– 524.

- Smith, P.C., Kendall, L.M. & Hulin, C.C. (1969). The measurement of satisfaction in work and retirement. Chicago, IL: Rand McNally.
- Snipes, R.L., Oswald, S.L., LaTour, M., Armenakis, A.A. (2005). The effects of specific job satisfaction facets on customer perceptions of service quality: an employee-level analysis. *Journal of Business Research*, 58, 1330–1339.
- Tang, T. L. P., & Kim, J. K. (1999). The meaning of money among mental health workers: The endorsement of money ethic as related to organizational citizenship behavior, job satisfaction, and commitment. *Public Personnel Management*, 28(1), 15-26.
- Timms, C., & Brough, P. (2013). “I like being a teacher” : Career satisfaction, the work environment and work engagement. *Journal of Educational Administration*, 51 (6), 768-789.
- Turner, .N. & Lawrence, P. R. (1965). *Industrial jobs and the worker*. Boston: Harvard Graduate School of Business Administration.
- Veldman, I., Van Tartwijk, J., Brekelmans, M., Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55-65.
- Vroom V. H. (1964). *Work and Motivation*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Walker, W. D., Garton, B. L., & Kitchel, T. J. (2004). Job satisfaction and retention of secondary agriculture teachers. *Journal of Agricultural Education*, 45(2), 28-38.
- Warr, P. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. Oxford University Press.
- Warr, P. (2005). *Work, well being and mental Health*. In Barling, J., Kelloway, K.& Frone, M. (Eds), *Handbook of Work Stress*, New York: Sage.
- Weiss, H. M. (2002). Introductory comments: Antecedents of emotional experiences at work. *Motivation and Emotion*, 26(1), 1-2.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36 (2), 229-247.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Γιοβάς-Αλχαζίδης, Β. (2017). Η οργανωσιακή δέσμευση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Γραμματικού, Κ. (2010). Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. (Διπλωματική εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καμηλάκη, Μ. (2014). Η εργασιακή ικανοποίηση ως παράγοντας οργανωσιακής δέσμευσης σε περίοδο κρίσης: η περίπτωση των δημόσιων πολιτιστικών οργανισμών. (Διπλωματική εργασία). Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

- Κάντας, Α. (1998) Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. Ψυχολογία, 8(1), 30-39
- Ματσαγούρας, Η., & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών: εννοιολογική οριοθέτηση, σπουδαιότητα και παράγοντες πρόβλεψης. Ανάκληση στις 01/03/2018 από <http://eliasmatsagouras.webnode.com/>
- Μπρίνια, Β. (2008). Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης. Εκδόσεις Σταμούλη ΑΕ, Αθήνα.
- Μπρούζος, Α. (2004). Ικανοποίηση των Δασκάλων από το Επάγγελμά τους. Στο Χατζηδήμου Δ., Ταρατόρη Ε., Κουγιουρούκη Μ. & Στραβάκου Π. Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πετρίλη, Σ. (2007). Έρευνα επίδρασης μιας σειράς εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων στο αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης υπαλλήλων ιδιωτικών εταιριών. Πτυχιακή εργασία. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών επιστημών.
- Ταμπουρά, Π. (2011). Ο ρόλος των ομάδων αναφοράς των εκπαιδευτικών ως προς την ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια από την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Μεταπτυχιακή εργασία. Α.Π.Θ..
- Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική Ικανοποίηση των Νηπιαγωγών: Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες. Επιστήμες Αγωγής, 4, 141-154

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΗΓΕΣΙΑ

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι / συναδέλφισσες,

Στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας πραγματοποιώ έρευνα, στην οποία θα σας παρακαλούσα να συμμετάσχετε συμπληρώνοντας το παρακάτω ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αυτό απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και έχει ως σκοπό να καταγράψει την ικανοποίησή τους από το επάγγελμα-λειτουργήμα, καθώς και τις απόψεις τους σχετικά με το σχολικό σύστημα, ως το εργασιακό τους πλαίσιο.

Η συμμετοχή σας θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη και η αφιέρωση λίγου χρόνου αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην παρούσα έρευνα. Τα στοιχεία που παρέχετε θα παραμείνουν απολύτως **ανώνυμα**.

Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε πληροφορία.

Μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο e-mail: eirini_mpolla@hotmail.gr.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο που διαθέσατε και για τη συμμετοχή σας στην έρευνα!

Με εκτίμηση,

Ειρήνη – Μαρία Μπόλλα,

Δασκάλα – Μεταπτυχιακή

I. Παρακαλώ συμπληρώστε τα παρακάτω δημογραφικά στοιχεία:

1. Φύλο (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51 και πάνω

3. Οικογενειακή κατάσταση (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- Άγαμος/η
- Έγγαμος/η
- Διαζευγμένος/η

4. Θέση και σχέση εργασίας(σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- Μόνιμος/η
- Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου
- Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου

5. Προϋπηρεσία: (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- 1-5
- 6-10
- 11-15
- 16 και άνω

6. Βασικό πτυχίο (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- Παιδαγωγική Ακαδημία
 Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

7. Επιπλέον σπουδές (σημειώστε το κατάλληλο τετράγωνο)

- Δεύτερο πτυχίο
 Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής
 Μεταπτυχιακές σπουδές
 Διδακτορικό
 Τίποτα από τα παραπάνω

II. Στην επόμενη ομάδα ερωτήσεων, εμφανίζεται μια σειρά από δηλώσεις. Παρακαλώ να υποδείξετε το επίπεδο της συμφωνίας ή διαφωνίας σας με κάθε δήλωση, κυκλώνοντας τον βαθμό που σας εκφράζει.

Στις παρακάτω προτάσεις να δηλώσετε το βαθμό ικανοποίησής σας κυκλώνοντας τον αριθμό που σας εκφράζει όπου:	
1. Καθόλου 2. Ελάχιστα 3. Αρκετά 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ	
Είστε ικανοποιημένος/η από την κατάσταση του κτιρίου του σχολείου σας;	1.....2.....3.....4.....5
από την κατάσταση της τάξης του σχολείου σας;	1.....2.....3.....4.....5
από τα μέσα διδασκαλίας του σχολείου σας;	1.....2.....3.....4.....5
από την κατάσταση του γραφείου των εκπαιδευτικών;	1.....2.....3.....4.....5
από την αυλή του σχολείου σας;	1.....2.....3.....4.....5
από τις συνθήκες ασφάλειας των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος;	1.....2.....3.....4.....5
από τις υπηρεσίες που προσφέρει ο διευθυντής σας;	1.....2.....3.....4.....5
από τη λειτουργία του σχολείου σας;	1.....2.....3.....4.....5
από την υποστήριξη που προσφέρουν οι διοικητικοί ρόλοι (Υποδιεύθυνση και Σύλλογος Διδασκόντων)	1.....2.....3.....4.....5
από τις επενδύσεις των χρημάτων του σχολείου σας;	1.....2.....3.....4.....5
από τη σχέση σας με το Διευθυντή;	1.....2.....3.....4.....5

από την κατανομή των ευθυνών στο σχολείο σας;	1.....2.....3.....4.....5
από τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων;	1.....2.....3.....4.....5
από την κατανόηση του διευθυντή στις δυσκολίες που αντιμετωπίζετε;	1.....2.....3.....4.....5
από τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται;	1.....2.....3.....4.....5
από τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών;	1.....2.....3.....4.....5
από τις διαπροσωπικές σχέσεις σας με τους συναδέλφους σας;	1.....2.....3.....4.....5
από τη συνεργασία με τους συναδέλφους σας;	1.....2.....3.....4.....5
από την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων με συναδέλφους ή νιώθετε απομονωμένος/η από εκείνους;	1.....2.....3.....4.....5
από τη συμπεριφορά των συναδέλφων σας;	1.....2.....3.....4.....5
από την ενθάρρυνση για τη λήψη πρωτοβουλιών;	1.....2.....3.....4.....5
Είστε ικανοποιημένος/η από την ομαδικότητα για την επίτευξη των στόχων;	1.....2.....3.....4.....5
τη σχέση σας με τους μαθητές σας;	1.....2.....3.....4.....5
τη σχολική επίδοση των μαθητών σας;	1.....2.....3.....4.....5
τη συνεργασία σας με τους γονείς των μαθητών;	1.....2.....3.....4.....5
την αναγνώριση της δουλειάς σας από τους γονείς των μαθητών σας;	1.....2.....3.....4.....5
Θα θέλατε να παραμείνετε στο σχολείο που είστε σήμερα;	1.....2.....3.....4.....5
Θα θέλατε να αλλάξετε θέση στο σχολείο;	1.....2.....3.....4.....5

III. Στην επόμενη ομάδα ερωτήσεων, εμφανίζεται μια σειρά από δηλώσεις. Παρακαλώ να υποδείξετε το επίπεδο της συμφωνίας ή διαφωνίας σας με κάθε δήλωση, κυκλώνοντας τον βαθμό που σας εκφράζει.

Ποτέ Σπάνια Μερικές φορές Συνήθως Πάντα

0 1 2 3 4

Το σχολείο μου με εμπνέει να δώσω τον καλύτερο μου εαυτό.	0	1	2	3	4
Είμαι περήφανος/η που είμαι μέρος αυτής της σχολικής ομάδας.	0	1	2	3	4
Πραγματικά νοιάζομαι για την τύχη αυτής της σχολικής μονάδας.	0	1	2	3	4
Βρίσκω ότι οι αξίες μου συμβαδίζουν με τις αξίες του οργανισμού	0	1	2	3	4
Μιλώ στους/στις φίλους/ες μου για το σχολείο ως ένα μέρος όπου είναι υπέροχο να δουλεύεις.	0	1	2	3	4
Είμαι πραγματικά ευτυχισμένος/η που διάλεξα αυτό το σχολείο για να δουλέψω.	0	1	2	3	4

Ευχαριστώ πολύ για την συνεργασία και τον χρόνο!