ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Οργανωσιακή Δέσμευση και Επαγγελματική Ικανοποίηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών Δήμου Εορδαίας Κοζάνης

του

ΒΑΚΑΔΑΡΗ ΙΩΑΝΝΗ

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: ΠΑΠΑΛΟΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ, Μέλος Σ.Ε.Π. Ε.Α.Π.

Εξεταστές:

1. ΙΟΡΔΑΝΙΔΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, Αντιπρύτανης Π.Δ.Μ.

2. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΟΥ ΘΑΛΕΙΑ, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Δ.Μ.

ΦΛΩΡΙΝΑ

2020

Copyright © Βακαδάρης Ιωάννης, 2020

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Ονοματεπώνυμο: Βακαδάρης Ιωάννης

Α.Ε.Μ.: 889

Ηλεκτρονική διεύθυνση : ivakadaris@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2018

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Οργανωσιακή Δέσμευση και Επαγγελματική Ικανοποίηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών Δήμου Εορδαίας Κοζάνης

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το συγγραφέα.

Φλώρινα, 17/01/2020

Ο Δηλών

Βακαδάρης Ιωάννης

Ευχαριστίες

Η εργασία αυτή δεν θα είχε ολοκληρωθεί χωρίς τη συμβολή κάποιων ανθρώπων στους οποίους θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου.

Αρχικά νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα. Παπαλόη Ευαγγελία, χάρις την οποία εκπονήθηκε η παρούσα διπλωματική εργασία και η οποία με την εμπνευσμένη και ψυχολογική υποστήριξή της, αλλά και τις καίριες παρατηρήσεις της καθόλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας, συνέβαλε καθοριστικά στη διαμόρφωση και την ολοκλήρωσή της.

Θα ήθελα ακόμη να ευχαριστήσω τους συνεπιβλέποντες καθηγητές κ. Ιορδανίδη Γεώργιο και κ. Κωνσταντινίδου Θάλεια για τη συμμετοχή τους στην τελική αξιολόγηση της εργασίας.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και διευθυντές των σχολείων που είχαν την καλοσύνη να διαθέσουν χρόνο και να ανταποκριθούν άμεσα στο κάλεσμα για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της έρευνας, κάνοντας δυνατή την πραγματοποίησή της.

Αφιερώνεται

Στον εκλιπόντα κουμπάρο και φίλο μου Σάββα Αυτζαλανίδη.

Πίνακας περιεχομένων

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ 7
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΕΙΚΟΝΩΝ – ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ 8
ΠΕΡΙΛΗΨΗ 9
ABSTRRACT 10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ 11
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ 13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^{Ο} : ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ 13
1.1.Οργανωσιακή ψυχολογία. Εννοιολογική προσέγγιση 13
1.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός της Οργανωσιακής Δέσμευσης 14
1.3. Μοντέλα – Διαστάσεις Οργανωσιακής Δέσμευσης 16
1.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την Οργανωσιακή Δέσμευση 19
1.5 Επιπτώσεις και αποτελέσματα της Οργανωσιακής Δέσμευσης 20
1.6. Η οργανωσιακή δέσμευση στην εκπαίδευση 21
1.7. Μέτρηση της Οργανωσιακή Δέσμευσης 26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^{Ο} : ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ 28
2.1. Εννοιολογική προσέγγιση επαγγελματικής ικανοποίησης 28
2. 2. Θεωρίες επαγγελματικής ικανοποίησης 28
2.3. Σημασία και συνέπειες επαγγελματικής ικανοποίησης 35
2.5. Μέτρηση επαγγελματικής ικανοποίησης 39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^{Ο}: ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΗΜΕΡΑ 43
3.1. Το σύγχρονο συγκείμενο: η σπουδαιότητα της οργανωσιακής δέσμευσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης στο σχολείο – αναγκαιότητα και εμπόδια 43
3.2. Συναφείς έρευνες 45
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ - ΕΡΕΥΝΑ 52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^{Ο} : ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 52
4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα 52
4.2. Μεθοδολογία 52
4.3. Συμμετέχοντες στην έρευνα - Δείγμα 53
4.4. Ερευνητικό εργαλείο - Ερωτηματολόγιο. 53
4.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα (Cronbach΄s Alpha) 54
4.6. Μέθοδος ανάλυσης 55
4.7 Περιορισμοί της έρευνας 55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^{ο} : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 57

5.2 Οργανωσιακή δέσμευση 60
5.3 Επαγγελματική ικανοποίηση 82
5.4. Συσχετισμός Οργανωσιακής δέσμευσης και επαγγελματικής ικανοποίησης 92
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^{Ο} : ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 94
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 104
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 104
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 106
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 117
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 117
Συνοπτικός πίνακας έλεγχου αξιοπιστίας ερωτηματολογίου (Cronbach΄sAlpha) 122
Διάγραμμα 1 Κανονικής κατανομής διαστάσεων δέσμευσης 126
Διάγραμμα 2 Κανονικής κατανομής υποκλιμάκων επαγγελματικής ικανοποίησης 127
Πινάκες συσχέτισης διαστάσεων δέσμευσης και υποκλιμάκων ικανοποίησης 127

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 Συγκεντρωτικός πίνακας Θεωριών και μοντέλων οργανωσιακής δέσμευσης 18
Πίνακας 2 Συγκεντρωτικός πίνακας παραγόντων οργανωσιακής δέσμευσης στην εκπαίδευση 24
Πίνακας 3 Συγκεντρωτικός πίνακας σημαντικότερων θεωριών κινήτρων 34
Πίνακας 4 Συγκεντρωτικός πίνακας παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης 39
Πίνακας 5 Κλίμακες μέτρησης επαγγελματικής ικανοποίησης 42
Πίνακας 6 Δείκτης α του Cronbach 55
Πίνακας 7 Συχνότητα και σχετική συχνότητα ανά φύλο 57
Πίνακας 8 Συχνότητα και σχετική συχνότητα ανά ηλικιακή ομάδα 57
Πίνακας 9 Συχνότητα και σχετική συχνότητα ανά σχέση εργασίας 58
Πίνακας 10 Συχνότητα και σχετική συχνότητα ανά θέση εργασίας 58
Πίνακας 11 Συχνότητα και σχετική συχνότητα ανά έτη υπηρεσίας 59
Πίνακας 12 Συχνότητα και σχετική συχνότητα ανά προϋπηρεσία στο σχολείο 59
Πίνακας 13 Συχνότητα και σχετική συχνότητα ανά τύπο σχολείου 60
Πίνακας 14 Συχνότητα και σχετική συχνότητα ανά επίπεδο σπουδών 60
Πίνακας 15 Συχνότητα και σχετική συχνότητα ανά φύλο του διευθυντή 60
Πίνακας 16 Συγκεντρωτικός πίνακας οργανωσιακής δέσμευσης 61
Πίνακας 17 Περιγραφική ανάλυση δεδομένων συναισθηματικής δέσμευσης 62
Πίνακας 18 Περιγραφική ανάλυση δεδομένων συνεχιστικής δέσμευσης 62
Πίνακας 19 Περιγραφική ανάλυση δεδομένων κανονιστικής δέσμευσης 63
Πίνακας 20 Ραβδογράμματα δέσμευσης - δημογραφικών χαρακτηριστικών 65
Πίνακας 21 Κατανομή ποσοστών (%) παραγόντων ανά διάσταση οργανωσιακής δέσμευσης 66
Πίνακας 22 Ιεράρχηση παραγόντων οργανωσιακής δέσμευσης 67
Πίνακας 23 Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις διαστάσεων δέσμευσης ανά φύλο 68
Πίνακας 24 Αποτελέσματα t-test (διαστάσεις δέσμευσης – φύλο εκπαιδευτικών) 69
Πίνακας 25 Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις διαστάσεων δέσμευσης με βάση την ηλικία 69
Πίνακας 26 Αποτελέσματα one way ANOVA (διαστάσεις δέσμευσης – ηλικία εκπαιδευτικών) 70
Πίνακας 27 Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις διαστάσεων δέσμευσης με βάση τη σχέση εργασίας 71
Πίνακας 28 Αποτελέσματα one way ANOVA (διαστάσεις δέσμευσης – σχέση εργασίας) 72
Πίνακας 29 Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις διαστάσεων δέσμευσης με βάση τη θέση εργασίας 73
Πίνακας 30 Αποτελέσματα t-test (διαστάσεις δέσμευσης – θέση εργασίας) 74
Πίνακας 31 Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις διαστάσεων δέσμευσης με βάση τη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 74
Πίνακας 32 Αποτελέσματα one way ANOVA (διαστάσεις δέσμευσης – προϋπηρεσία στην εκπαίδευση) 75
Πίνακας 33 Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις διαστάσεων δέσμευσης με βάση τη προϋπηρεσία στο σχολείο 76
Πίνακας 34 Αποτελέσματα one way ANOVA (διαστάσεις δέσμευσης – προυπηρεσία στο σχολείο) 77
Πίνακας 35 Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις διαστάσεων δέσμευσης με βάση τον τύπο του σχολείου 77
Πίνακας 36 Αποτελέσματα one way ANOVA (διαστάσεις δέσμευσης – τύπος σχολείου) 78
Πίνακας 37 Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις διαστάσεων δέσμευσης με βάση τις σπουδές 79
Πίνακας 38 Αποτελέσματα one way ANOVA (διαστάσεις δέσμευσης – σπουδές) 80

Πίνακας 39 Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις διαστάσεων δέσμευσης με βάση το φύλο του διευθυντή 81
Πίνακας 40 Αποτελέσματα t-test (διαστάσεις δέσμευσης – φύλο διευθυντή) 81
Πίνακας 41 Συγκεντρωτικός πίνακας επαγγελματικής ικανοποίησης 82
Πίνακας 42 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις παραγόντων εργασιακής ικανοποίησης. 85
Πίνακας 43 Συγκεντρωτικός πίνακας ποσοστών (%) παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης 88
Πίνακας 44 Ιεράρχηση παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης 88
Πίνακας 45 Ραβδογράμματα επαγγελματικής ικανοποίησης - δημογραφικών χαρακτηριστικών 91
Πίνακας 46 συσχέτισης Επαγγελματικής ικανοποίησης και συναισθηματικής δέσμευσης 92
Πίνακας 47 συσχέτισης Επαγγελματικής ικανοποίησης και συνεχιστικής δέσμευσης 93
Πίνακας 48 συσχέτισης Επαγγελματικής ικανοποίησης και κανονιστικής δέσμευσης 93
Πίνακας 49 συσχέτισης Επαγγελματικής ικανοποίησης και Οργανωσιακής δέσμευσης 93
Πίνακας 50 Σύνοψη κυριότερων ευρημάτων οργανωσιακής δέσμευσης. 96
Πίνακας 51 Σύνοψη κυριότερων ευρημάτων επαγγελματικής ικανοποίησης. 101

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΕΙΚΟΝΩΝ – ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Εικόνα 1 Ιεράρχηση αναγκών κατά Μάσλοου 30
Εικόνα 2 Γράφημα Οργανωσιακής Δέσμευσης 61
Εικόνα 3 Γράφημα φύλου 68
Εικόνα 4 Γράφημα ηλικίας 70
Εικόνα 5 Γράφημα σχέση εργασίας 72
Εικόνα 6 Γράφημα θέση εργασίας 73
Εικόνα 7 Γράφημα προϋπηρεσία στην εκπαίδευση 75
Εικόνα 8 Γράφημα προϋπηρεσία στο σχολείο 76
Εικόνα 9 Γράφημα τύπος σχολείου 78
Εικόνα 10 Γράφημα σπουδών 80
Εικόνα 11 Γράφημα φύλο διευθυντή 81
Εικόνα 12 Γράφημα επαγγελματικής ικανοποίησης 83

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το ζήτημα της οργανωσιακής δέσμευσης και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών βρίσκεται στο επίκεντρο πολλών ερευνών. Θεωρείται ότι συναρτάται άμεσα με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών λειτουργών και άρα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Για να υπάρχουν, λοιπόν, αποτελεσματικά σχολεία όπου θα υπάρχει αντιστοιχία σκοπών και αποτελεσμάτων, δύο από τους παράγοντες που θα πρέπει να ικανοποιούνται είναι η οργανωσιακή δέσμευση και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί το επίπεδο της οργανωσιακής δέσμευσης και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των δημοτικών σχολείων. Συγκεκριμένα, θα ασχοληθούμε με το βαθμό και με το ποιοι παράγοντες οργανωσιακής δέσμευσης και επαγγελματικής ικανοποίησης αναδεικνύονται, όπως επίσης εάν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις δύο αυτές προς διερεύνηση μεταβλητές. Η έρευνα έγινε με την βοήθεια ερωτηματολογίου το οποίο σχεδιάστηκε με βάση τους στόχους αυτής της έρευνας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 140 εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων του δήμου Εορδαίας του νομού Κοζάνης

Τα αποτελέσματα έδειξαν μέτρια επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης και στις τρεις διαστάσεις της, συναισθηματική ,συνεχιστική και κανονιστική. Η συναισθηματική δέσμευση φαίνεται να προηγείται παρουσιάζοντας επίπεδο δέσμευσης λίγο άνω του μετρίου. Στη δεύτερη θέση βαθμολογήθηκε η συνεχιστική με επίπεδο δέσμευσης μέτριο και τελευταία η κανονιστική με επίπεδο δέσμευσης λίγο κάτω του μετρίου. Επίσης καταδείχθηκε αρκετά υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης, αναδεικνύοντας ιδιαίτερα τόσο ενδογενείς παράγοντες (όπως η σχέση των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους και τους μαθητές τους) όσο και εξωγενείς παράγοντες (όπως η συνεργασία και ο τρόπος διοίκησης του σχολείου από τον διευθυντή). Τέλος υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών όπου η μία αλληλεπιδρά στην άλλη δημιουργώντας μια αμφίδρομη σχέση.

Λέξεις κλειδιά: οργανωσιακή δέσμευση, επαγγελματική ικανοποίηση, εκπαιδευτικοί, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

ABSTRRACT

The issue of teachers' organizational commitment and professional satisfaction has been the focus of much research. It is believed to be directly related to the effectiveness of teachers and therefore to educational organizations. So to have effective schools that match goals and results, one of the factors that must be satisfied is the organizational commitment and professional satisfaction of teachers.

The purpose of this study is to investigate the level of organizational commitment and professional satisfaction of primary school teachers. Specifically, we will address the extent and which factors of organizational commitment and job satisfaction that emerge, as well as whether there is a correlation between these two variables to investigate. The survey was conducted with the help of a questionnaire designed based on the objectives of this survey. The sample of the study was 140 teachers of the elementary schools of the municipality of Eordea in the prefecture of Kozani

The results showed moderate levels of organizational commitment in all three dimensions, emotional, continuous, and normative. Emotional engagement seems to be preceded by a level of engagement just above average. In the second place, the continuous with moderate engagement level was calibrated and lastly the regulatory with the engagement level just below average. It has also shown a fairly high level of professional satisfaction, highlighting in particular both endogenous factors (such as the relationship of teachers with their peers and students) and extrinsic factors (such as the cooperation and management of the school by the principal). Finally, there is a correlation between the two variables where they interact with each other creating a two-way relationship.

Keywords: Organizational commitment, Job satisfaction, Teachers, Primary education.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σημερινή εποχή έχει σαν βασικό της χαρακτηριστικό τις συνεχείς αλλαγές σε θέματα κοινωνικά, πολιτισμικά, τεχνολογικά, οικονομικά κ.α.. Οι αλλαγές αυτές δημιουργούν συνεχώς νέα κοινωνική πραγματικότητα. Οργανισμοί και επιχειρήσεις καλούνται να ανταποκριθούν και να επιδείξουν ικανότητα προσαρμογής στις αλλαγές αυτές, με όσο γίνεται μεγαλύτερη επιτυχία.

Φυσικά, δεν μπορούν να μείνουν αμέτοχοι στις εξελίξεις αυτές οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, ο θεμέλιος λίθος αυτών που είναι οι σχολικές μονάδες και η βασική κινητήρια δύναμή τους που είναι οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί βρίσκονται συνεχώς στο επίκεντρο των συζητήσεων κάθε σύγχρονης κοινωνίας, αφού συμβάλλουν τα μέγιστα στην κοινωνικοοικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη κάθε χώρας. Όπως σε κάθε οργανισμό το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί το σημαντικότερο κεφάλαιό του, έτσι και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που συμβάλουν περισσότερο και καθοριστικά στην όλη διαδικασία της εκπαίδευσης (Sarakaloglu & Yenice, 2009). Παράγοντες όπως, οι συνεχείς αλλαγές και εξελίξεις (λ.χ. οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, που μπορεί να προκαλέσουν αίσθημα αβεβαιότητας και ανασφάλειας), οι διάφορες δυσλειτουργίες που παρατηρούνται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και, ο βαθμός ικανοποίησης που αντλούν από την εργασία τους, φαίνεται να επιδρούν σημαντικά στην απόδοση του εκπαιδευτικού έργου και άρα στην επιτυχία του ιδιαίτερα απαιτητικού ρόλου των εκπαιδευτικών (Saari & Judge, 2004)

Σύμφωνα με τον Ντούσκα (2007) η οργανωσιακή δέσμευση που νιώθει ο εκπαιδευτικός για το σχολείο του τον βοηθά να εκπληρώσει την αποστολή του ως εκπαιδευτικός και το όραμά του, αυξάνοντας την διάθεσή του να παραμείνει στο σχολείο όπου προσφέρει τις υπηρεσίες του.

Παράλληλα η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί βασικό κίνητρο για πρόοδο, και αυξάνει τον ζήλο και την διάθεσή του εκπαιδευτικού (Πασιαρδής, 2004). Σε αντίθετη περίπτωση χάνεται η επαφή μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, δημιουργείται άγχος και σύμφωνα με τους Zembylas ed Papanastasiou (2004), όχι σπάνια, οδηγούνται και σε παραίτηση.

Από τα παραπάνω, εύκολα συνάγεται το συμπέρασμα ότι, η οργανωσιακή δέσμευση και η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, την πίστη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και την διάθεσή τους να καταβάλουν κάθε δυνατή

προσπάθεια ώστε να επιτευχθούν στόχοι και σκοποί του οργανισμού στον οποίο προσφέρουν τις υπηρεσίες τους.

Το σχολείο, ως ένας οργανισμός που συνεχώς μεταβάλλεται και όπου η συνύπαρξη πολλών εκπαιδευτικών με διαφορετικές συχνά φιλοδοξίες, αξίες και ανάγκες, ενίοτε δημιουργεί συγκρούσεις, θεωρούμε ότι αποτελεί ένα ιδιαίτερο εργασιακό περιβάλλον εντός του οποίου, έχει μεγάλο ενδιαφέρον να διερευνηθούν βασικές έννοιες της οργανωσιακής ψυχολογίας όπως η επαγγελματική ικανοποίηση και οργανωσιακή δέσμευση. Ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν πρότυπα για τους μαθητές τους οι οποίοι βρίσκονται ακόμα σε φάση ανάπτυξης και, φέρουν μεγάλη ευθύνη για την εν γένει παρουσία και συμπεριφορά τους.

Η ανάγκη, λοιπόν, για συνεχή διερεύνηση στο χώρο της εκπαίδευσης της επαγγελματικής ικανοποίηση και οργανωσιακής δέσμευσης, εύλογα, δεν θα παύσει ίσως ποτέ.

Η παρούσα εργασία διερευνά και αναλύει τις δύο αυτές έννοιες και προσπαθεί να αναδείξει τη συσχέτιση αυτών στον εργασιακό χώρο του σχολείου. Χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος, το οποίο αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο, ολοκληρώνεται σε τρία κεφάλαια: 1^{ο}) την εννοιολογική και θεωρητική προσέγγιση του όρου οργανωσιακή δέσμευση, 2^{ο}) την εννοιολογική και θεωρητική προσέγγιση του όρου επαγγελματική ικανοποίηση και 3^{ο}) συναφείς έρευνες στον Ελλαδικό και διεθνή χώρο. Το δεύτερο μέρος ολοκληρώνεται με την έρευνα και την μεθοδολογική προσέγγιση αυτής. Γίνεται στατιστική ανάλυση, αναφέρονται τα αποτελέσματα, τα συμπεράσματα, οι προτάσεις και τέλος, φυσικά, ακολουθούν οι ανάλογες πηγές και η βιβλιογραφία.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^{Ο} : ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ

1.1.Οργανωσιακή ψυχολογία. Εννοιολογική προσέγγιση

Η οργανωσιακή ψυχολογία είναι ένας κλάδος ο οποίος αναπτύχθηκε αρχικά στις επιχειρήσεις. Η Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία έχει ορίσει ότι η οργανωσιακή ψυχολογία ή οργανωτική ψυχολογία ή βιομηχανική ψυχολογία «αφορά στην εφαρμογή των αρχών, θεωριών και μεθόδων της ψυχολογίας στον εργασιακό χώρο συνεισφέροντας στη βελτίωση της λειτουργίας των οργανισμών και της ποιότητας ζωής των εργαζομένων». Σύμφωνα με τους Βακόλα & Νικολάου (2011),η οργανωσιακή ψυχολογία είναι ο εφαρμοσμένος κλάδος της ψυχολογίας που μελετά τη συμπεριφορά και τις πνευματικές διαδικασίες των ανθρώπων σε σχέση με το εργασιακό τους περιβάλλον. Εξετάζει συμπεριφορές σε τρία βασικά επίπεδα: 1^{ο} σε ατομικό επίπεδο όπως για παράδειγμα στάσεις των εργαζομένων απέναντι στην εργασία τους, αξίες, κίνητρα, 2^{ο} σε ομαδικό επίπεδο, όπως για παράδειγμα σύσταση ομάδων, επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας, ηγεσία και 3^{ο} σε οργανωσιακό επίπεδο, όπου εξετάζει θέματα οργανωτικής δομής και κουλτούρας. Περιλαμβάνει περιγραφή, πρόβλεψη, έλεγχο της συμπεριφοράς των εργαζομένων, από την μεριά των ατόμων που ασκούν διοίκηση, οι οποίοι και διαμορφώνουν και τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την συμπεριφορά αυτή, πάντα βέβαια μέσα στον εργασιακό χώρο (Robbins&Judge, 2011).

1.1.1. Η συμβολή της οργανωσιακής ψυχολογίας στο χώρο της εκπαίδευσης – το σχολείο ως οργανισμός

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, και στην ουσία τα σχολεία, έχουν πάρα πολλά κοινά με τους υπόλοιπους οργανισμούς και με μια πιο ευρεία έννοια έχουν πολλές ομοιότητες και με τις επιχειρήσεις (Μπρίνια , 2008). Βέβαια η Αθανασούλα – Ρέππα (2008), πολύ εύστοχα υπογραμμίζει ότι, οι επιχειρήσεις συχνά δεν έχουν ηθικούς προβληματισμούς στον τρόπο λειτουργίας τους, ενώ, αντίθετα, για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η ηθική αποτελεί βασικότατο και αναπόσπαστο παράγοντα. Επίσης, διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους οργανισμούς, λόγω της ασάφειας των στόχων και αποτελεσμάτων που έχουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί (Κατσαρός, 2008). Σύμφωνα με την Αθανασούλα – Ρέππα (1999), τα σχολεία έχουν ως στόχο την παροχή γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη μετάδοση ηθικών αξιών, την εξασφάλιση της πνευματικής και σωματικής ανάπτυξης των εκπαιδευομένων, την κοινωνικοποίηση και την παραγωγή κατάλληλου δυναμικού για τις ανάγκες της κοινωνίας. Ως θεσμός λοιπόν έχει διττό χαρακτήρα. Από την μία πλευρά, και

βάσει των στόχων, φαίνεται ο χαρακτήρας του ως κοινωνικός θεσμός, από την άλλη όμως κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει και τον χαρακτήρα του ως διοικητικός θεσμός ακλουθώντας βασικούς κανόνες οργάνωσης και διοίκησης στη λειτουργία του.

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα μπορούσε να ειπωθεί πως τα βασικά χαρακτηριστικά της ιδιαιτερότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών έναντι των υπολοίπων οργανισμών, είτε ως κοινωνικός θεσμός είτε ως διοικητικός θεσμός είναι: α) η πολυπλοκότητα των στόχων, β) η ασάφεια και η μέτρηση των αποτελεσμάτων, γ) το ποιος θεωρείται ο πελάτης (μαθητής, γονέας, τοπική κοινωνία) και ποιο το προϊόν που παράγεται, δ) η δυσκολία στον έλεγχο των διοικητικών λειτουργιών, ε) η διάκριση προϊσταμένων – υφισταμένων (διευθυντές, εκπαιδευτικοί, μαθητές), στ) οι επιρροές εξωτερικών παραγόντων, πιέσεων και κέντρων αποφάσεων και ζ) η πολυδιάστατη θέση του διευθυντή λόγω των πολλών ρόλων που έχει.

Στα σχολεία λοιπόν οι διευθυντές ως επικεφαλής των εκπαιδευτικών οργανισμών, καλούνται, από την μία μεριά, να τονώσουν το ηθικό των εκπαιδευτικών, που λόγω των μεταβολών και συχνών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, βιώνουν συχνά ανασφάλεια για το μέλλον και διακατέχονται από αισθήματα ανησυχίας και από την άλλη, να τους παρακινήσουν να γίνουν πιο αποδοτικοί προς όφελος της λειτουργίας των σχολείων.

Με βάση τα παραπάνω, η οργανωσιακή ψυχολογία αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο στα χέρια αυτών που ασκούν διοίκηση, καθώς τόσο με τις θεωρητικές αναφορές όσο και με τις τεχνικές και τα εργαλεία που παρέχει, βοηθά στην τόνωση του έργου των εκπαιδευτικών με στόχο την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί και την βασική απαίτηση κάθε σύγχρονης κοινωνίας.

1.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός της Οργανωσιακής Δέσμευσης

Η δέσμευση ως μεταβλητή στον εργασιακό χώρο έχει προσελκύσει το ερευνητικό ενδιαφέρων από τη δεκαετία του 1960. Όχι μόνο ως εννοιολογική προσέγγιση, αλλά κυρίως στο τι αποτελέσματα μπορεί να επιφέρει. Στη βιβλιογραφία γίνεται λόγος για εργασιακή δέσμευση (work engangement) και για οργανωσιακή δέσμευση (organizational commitment). Οι όροι είναι μεν συναφείς, αλλά υπάρχει διαφοροποίηση (Saks, 2006). Σύμφωνα με την Ηλιοπούλου (2013), η εργασιακή δέσμευση αναφέρεται στη διεκπεραίωση της εργασίας με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά του εργαζόμενου, ενώ οργανωσιακή δέσμευση εστιάζει στον οργανισμό όπου απασχολείται το άτομο με βάση τα εργασιακά χαρακτηριστικά.

Ο Becker (1960) ένας από τους πρώτους, ίσως, ερευνητές που ασχολήθηκε με την θέμα της οργανωσιακής δέσμευσης, στην προσπάθεια να ερευνήσει τους λόγους που οι

εργαζόμενοι νιώθουν οργανωσιακά δεσμευμένοι, κατέληξε σε μία υπολογιστική προσέγγιση του τι ζημιά θα υποστεί το άτομο αν αποχωρήσει, όπως για παράδειγμα ο μισθός, αλλά και στη συνέχεια το συνταξιοδοτικό.

Όχι πολύ μακριά από αυτήν την προσέγγιση, και οι Hrebniak και Alluto (1972) όρισαν την οργανωσιακή δέσμευση ως την απροθυμία για αποχώρηση από την εργασία για μια άλλη ίσως καλύτερη επιλογή. Η καινούρια εργασία σίγουρα δεν διασφαλίζει καλύτερες αποδοχές, καλύτερη θέση και επίσης είναι αμφίβολες οι σχέσεις με τους νέους συναδέλφους.

Μια άλλη θεώρηση είναι αυτή του ηθικού καθήκοντος που νιώθει ο εργαζόμενος. Οι Marsh και Mannari (1977) αναφέρουν ότι ο εργαζόμενος αισθάνεται οργανωσιακή δέσμευση γιατί θεωρεί σωστό και ηθικό να παραμένει στον οργανισμό, ο οποίος του προσφέρει εργασία, ανεξαρτήτως από τον βαθμό ικανοποίησης που μπορεί να νιώθει, ενώ η Rousseau (1989) μιλάει για ψυχολογικό συμβόλαιο και σύμφωνο μεταξύ οργανισμού και εργαζόμενου με όρους, υποχρεώσεις και δικαιώματα.

Επιπλέον, μια τρίτη άποψη δεν έχει να κάνει με υπολογισμούς, συμφέροντα και οφέλη, αλλά με τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού και κατά πόσο αυτές οι αξίες και οι στόχοι είναι κοντά στις αξίες και τους στόχους του εργαζόμενου. Έτσι ο Buchanan (1974) έδωσε τον ορισμό της συναισθηματικής προσκόλλησης στους στόχους και τις αξίες του οργανισμού πέρα από πρακτικά οφέλη και οι Mowday et al (1979) κάνουν λόγο για το κατά πόσο οι εργαζόμενοι πιστεύουν και αποδέχονται τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού στον οποίο εργάζονται και, κατά πόσο δείχνουν προθυμία και επιθυμία παραμονής στον οργανισμό αυτό.

Στο ίδιο πνεύμα, ο Μπουραντάς (2002) αναφέρει ότι, *«η οργανωσιακή δέσμευση συνίσταται: α) στην αποδοχή και πιστεύω του ατόμου στις αξίες και τους στόχους του οργανισμού στον οποίο συμμετέχει, β) στην προθυμία να καταβάλει μεγάλη προσπάθεια για το συμφέρον του οργανισμού και γ) στην ισχυρή επιθυμία του ατόμου να παραμείνει μέλος του οργανισμού»*.

Από την πλευρά τους, οι Pool και Pool (2007) τονίζουν ότι *«η οργανωσιακή δέσμευση αντανακλά το εύρος στο οποίο ένα άτομο ταυτίζεται με τον οργανισμό και δεσμεύεται με τους οργανωσιακούς στόχους»*.

Τέλος, κατά τους Βακόλα και Νικολάου (2011) η οργανωσιακή δέσμευση έχει να κάνει με τη φιλότιμη συμπεριφορά του εργαζόμενου στο χώρο εργασίας του, η οποία επηρεάζεται από το εργασιακό του περιβάλλον.

Γενικά, όλοι οι ορισμοί που κατά καιρούς έχουν δοθεί για την οργανωσιακή δέσμευση καταλήγουν ότι πρόκειται για το δέσιμο του ατόμου και το επίπεδο ταύτισης με τον οργανισμό και για μια κατάσταση στην οποία το συναίσθημα παίζει σημαντικό ρόλο.

1.3. Μοντέλα – Διαστάσεις Οργανωσιακής Δέσμευσης

Η οργανωσιακή δέσμευση έχει διερευνηθεί από πολλές και διαφορετικές οπτικές γωνίες και δεν έχει υιοθετηθεί ένας καθολικός ορισμός και κοινά αποδεκτός (Bakan, Büyükbeşe & Erşahan, 2011). Με βάση τις διάφορες θεματικές περιοχές και προσεγγίσεις, έχουν επικρατήσει τα έξης μοντέλα και διαστάσεις:

1.3.1. δισδιάστατο μοντέλο οργανωσιακής δέσμευσης

Κατά τους March και Simon (1958), όπως αναφέρεται στο Polat (2011) υφίστανται δύο διαστάσεις οργανωσιακής δέσμευσης. α) αυτή του να συμμετάσχει το άτομο, προωθώντας ένα είδος συναλλαγής και β) αυτή του να παράγει και να συνεισφέρει, σεβόμενο και αποδεχόμενο τις αξίες του οργανισμού.

Αργότερα, οι Angel και Perry (1981), παραμένοντας στην άποψη των δύο διαστάσεων, έκαναν αναφορά στη δέσμευση παραμονής (ένα είδος πελατειακών σχέσεων όπου τα κίνητρα ενισχύουν την μεγαλύτερη και πιο αποτελεσματική συμμετοχή) και στη δέσμευση εκτίμησης (ένα είδος ταύτισης με τις αξίες του οργανισμού, με αποτέλεσμα την προθυμία για καλή λειτουργία και πραγματοποίηση των στόχων αυτού).

1.3.2. Τρισδιάστατο μοντέλο οργανωσιακής δέσμευσης

Ο Etzioni (1961) όπως αναφέρεται στο Polat, (2011), προτείνει τρεις διαστάσεις-εμπλοκές. α) υπολογιστική εμπλοκή, σύμφωνα με την οποία ανάλογα τα κίνητρα που έχει ο εργαζόμενος είναι και η συνεισφορά του στον οργανισμό, β) εμπλοκή αποξένωσης, όπου ο εργαζόμενος αισθάνεται ότι τον εκμεταλλεύονται με αποτέλεσμα να έχει πολύ αρνητική διάθεση προς εργασία και γ) ηθική εμπλοκή, όπου ο εργαζόμενος νιώθει την ηθική υποχρέωση να ασπάζεται και να προσπαθεί για την καλύτερη επίτευξη των στόχων του οργανισμού.

Ο Kanter (1968) στο ίδιο πλαίσιο, διακρίνει την οργανωσιακή δέσμευση σε δέσμευση συνέχειας, δέσμευση συνεκτικότητα και δέσμευση ελέγχου. Στη δέσμευση συνέχειας ο εργαζόμενος υπολογίζει πολύ το κόστος μιας πιθανής αποχώρησης από τον οργανισμό στον οποίο, αν μη τι άλλο έχει επενδύσει αρκετό ή ίσως και πολύ χρόνο, με αποτέλεσμα να θεωρεί ότι θα χάσει πολλά, εάν αποχωρήσει. Στη δέσμευση συνεκτικότητα γίνεται λόγος για τις σχέσεις που αναπτύσσει ο εργαζόμενος με άλλες κοινωνικές ομάδες και τέλος στη δέσμευση

ελέγχου, ο εργαζόμενος αναγνωρίζει τις αξίες του οργανισμού, οι οποίες γίνονται πρότυπα της δικής του δράσης και υιοθετεί την όποια πολιτική του οργανισμού αυτού.

Επιπρόσθετα, οι Cook και Wall (1980) εμφανίζουν την οργανωσιακή δέσμευση με τις μορφές της εμπλοκής, ταύτισης και πίστης. Η εμπλοκή αναφέρεται στην επιθυμία του εργαζόμενου να καταβάλει κάθε δυνατή προσπάθεια για το όφελος του οργανισμού. Η ταύτιση αναδεικνύει την υπερηφάνεια που νιώθει ο εργαζόμενος, ως μέλος του οργανισμού, και η πίστη τη συναισθηματική υποχρέωση να παραμείνει προσκολλημένος στη θέση του. Αξίζει να αναφερθεί ότι αυτές οι μορφές οργανωσιακής δέσμευσης αποτέλεσαν τη βάση για τη δημιουργία της Βρετανικής Κλίμακας της Οργανωσιακής Δέσμευσης (British Organizational Commitment Scale, BOCS), η οποία, με τη σειρά της, χρησιμοποιήθηκε από τους Mowday et al., (1979), ώστε να δημιουργηθεί το ερωτηματολόγιο Οργανωσιακής Δέσμευσης (Organizational Commitment Questionnaire) (Markovits et al., 2007).

Παραμένοντας στο τρισδιάστατο μοντέλο οι O'Reilly και Chatman (1986) χώρισαν την οργανωσιακή δέσμευση σε α) συμμόρφωση, β) ταύτιση και γ) εσωτερίκευση. Η βάση και στις τρεις μορφές είναι τα κίνητρα. Στη συμμόρφωση, κίνητρο είναι οι απολαβές και η αποφυγή τιμωριών και κυρώσεων, στην ταύτιση το κίνητρο είναι η δημιουργία καλών κοινωνικών σχέσεων, ενώ στην εσωτερίκευση κίνητρο είναι πώς η ηθική και οι αξίες των εργαζομένων ταυτίζονται με αυτές του οργανισμού.

Χωρίς ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις, οι Penley και Gould (1988) προτείνουν την ηθική δέσμευση άμεσα συνυφασμένη με τις αξίες και τους στόχους του οργανισμού, τη δέσμευση υπολογισμού σε σχέση με προσφορά και απολαβές και τη δέσμευση της απομάκρυνσης, όπου ο εργαζόμενος παραμένει στον οργανισμό λόγω έλλειψης κάποιας άλλης εναλλακτικής επιλογής.

Τέλος, επικρατέστερο όλων το μοντέλο και ίσως το σημαντικότερο μέχρι και σήμερα, αφού θα μπορούσε να ειπωθεί ότι συνδυάζει ή και συνοψίζει πολλά από τα παραπάνω, αυτό των Meyer και Allen (1991). Οι ερευνητές, ανέπτυξαν ένα μοντέλο τριών διαφορετικών τύπων δέσμευσης ως εξής:

- 1^{ος} τύπος η συναισθηματική δέσμευση. Ο εργαζόμενος νιώθει συναισθηματικό δέσιμο με τον οργανισμό στον οποίο εργάζεται. Εργαζόμενος και οργανισμός έχουν το ίδιο επίπεδο αξιών και στόχων. Οι παροχές τις οποίες απολαμβάνει, όπως για παράδειγμα στο πλαίσιο των ανταμοιβών και συνθηκών εργασίας, είναι αυτές που θα ήθελε ο εργαζόμενος, ο οποίος με τη σειρά του δείχνει διάθεση να παραμείνει στην εργασία του και φυσικά αυτό τον κάνει πιο αποδοτικό. Κέρδος και για τον εργαζόμενο και για τον οργανισμό.

- 2ος τύπος η δέσμευση λόγω συνέχειας. Επηρεασμένη από τις θεωρίες των Becker (1960) και Etzioni (1961) η δέσμευση συνέχειας οδηγεί τον εργαζόμενο στην υποχρεωτική παραμονή του στον οργανισμό. Ο εργαζόμενος δεν αναλαμβάνει το ρίσκο να αποχωρήσεις, αφού ο φόβος εύρεσης νέας εργασίας είναι πολύ μεγάλος και δεν αναλαμβάνει το κόστος αυτής της απόφασης.
- 3ος τύπος η κανονιστική δέσμευση. Αυτή έχει σαν βάση της την προσωπική ηθική του ατόμου η οποία φυσικά διαφέρει από άτομο σε άτομο. Εδώ ο εργαζόμενος δεν θεωρεί σωστό και δίκαιο να μην αναγνωρίσει ότι ο οργανισμός του έδωσε μια θέση εργασίας με κάποιες απολαβές, τον επιμόρφωσε και γενικώς κατά κάποιο τρόπο επένδυσε και πίστεψε σε αυτόν. Νιώθει λοιπόν ηθική υποχρέωση να παραμείνει και να προσπαθήσει για το καλύτερο.

Οι τρεις αυτοί τύποι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και φυσικά ο ένας δεν καταργεί τον άλλο, με αποτέλεσμα, εάν θεωρηθούν ως τρεις συνιστώσες, ανάλογα την κάθε συνιστώσα να συνάγεται και η τελική συνισταμένη ως η συνολική δέσμευση που νιώθει ο εργαζόμενος για τον οργανισμό στον οποίο ζει και εργάζεται.

Πίνακας 1 Συγκεντρωτικός πίνακας Θεωριών και μοντέλων οργανωσιακής δέσμευσης

1958 March et Simon	Δισδιάστατο μοντέλο. Συναλλαγή, αποδοχή στις αξίες
1960 Becker	Υπολογιστική προσέγγιση. Προσδοκώμενα οφέλη
1961 Etzioni	Τρισδιάστατο μοντέλο. Εμπλοκή υπολογιστική, αποξένωσης, ηθική
1968 Kanter	Τρισδιάστατο μοντέλο. Συνέχειας, συνεκτικότητα, ελέγχου
1972 Hrebniak et Alluto	Απροθυμία για αποχώρηση
1974 Buchanan	Προσκόλληση στους στόχους και τις αξίες
1977 Marsh et Mannari	Ηθικό και σωστό η παραμονή
1979 Mowday et al	Αποδοχή αξιών, προθυμία εργασίας, επιθυμία παραμονής
1980 Cook et Wall	Τρισδιάστατο μοντέλο. Εμπλοκή, ταύτιση και πίστη
1981 Angel et Perry	Δισδιάστατο μοντέλο. Παραμονή και εκτίμηση αξιών
1986 O'Reilly et Chatman	Τρισδιάστατο μοντέλο. Συμμόρφωση, ταύτιση, εσωτερίκευση
1988 Penley et Gould	Τρισδιάστατο μοντέλο. Ηθική, υπολογισμού, απομάκρυνσης
1989 Rousseau	Ψυχολογικό συμβόλαιο
1991 Meyer et Allen	Τρισδιάστατο μοντέλο. Συναισθηματική, συνέχειας, κανονιστική

1.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την Οργανωσιακή Δέσμευση

Στην παρούσα εργασία οι παράγοντες που επηρεάζουν τη δέσμευση, θα ενταχθούν σε κατηγορίες, ανεξάρτητα τον τύπο δέσμευσης.

1η κατηγορία προσωπικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται α) το φύλο, β) η ηλικία και χρόνια προϋπηρεσίας γ) η οικογενειακή κατάσταση, δ) το μορφωτικό επίπεδο, εκπαίδευση, θέση εργασίας, ανάγκη για αναγνώριση.

α) Φύλο. Από έρευνες που έχουν γίνει φαίνεται πως το φύλο είναι ένας παράγοντας που άλλοτε επηρεάζει θετικά και άλλοτε επηρεάζει αρνητικά. Έτσι στην μελέτη των Mathieu και Zaiak (1990) οι γυναίκες δείχνουν υψηλότερα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης ίσως λόγω της ανάγκης να επικρατήσουν έναντι των ανδρών που φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη παρουσία στους εργασιακούς χώρους. Αντίθετα, στην έρευνα των Harrison και Hubbard (1998) φαίνεται ότι οι γυναίκες στον εργασιακό τους χώρο είναι λιγότερο δεσμευμένες σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους, λόγω της τάσης τους να αφοσιώνονται περισσότερο στην οικογένεια και την ανατροφή των παιδιών.

β) Ηλικία και χρόνια προϋπηρεσίας Η έρευνα των Brown και Sargeant (2007) έδειξε ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εργαζόμενοι και αυτοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας νιώθουν μεγαλύτερη δέσμευση σε σχέση με τον οργανισμό στον οποίο εργάζονται, λόγω του ότι αποδέχονται ευκολότερα το όποιο εργασιακό καθεστώς, επιδεικνύοντας μεγαλύτερη ωριμότητα.

γ) Οικογενειακή κατάσταση. Οι Montgomery, Peeters, Schaufeli και Den Ouden (2003) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι τα άτομα όπου στην ιδιωτική τους ζωή είναι ικανοποιημένοι και έχουν καλή οικογενειακή ζωή έχουν υψηλά επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης. Επιπρόσθετα, η ύπαρξη οικογένειας, λόγω της μεγαλύτερης ανάγκης εύρεσης εισοδημάτων, ενισχύει την οργανωσιακή δέσμευση του οικογενειάρχη εργαζόμενου (Silverthorne,2005)

δ) το μορφωτικό επίπεδο, εκπαίδευση, θέση εργασίας, ανάγκη για αναγνώριση. Οι εργαζόμενοι με υψηλό επίπεδο μόρφωσης και εκπαίδευσης και καλή θέση μέσα στον οργανισμό, θεωρούν δεδομένο ότι μπορούν να είναι αισιόδοξοι στην εύρεση άλλης εργασίας με αποτέλεσμα, σύμφωνα με τους Hakanen et al. (2006), ανάλογα τις αποδοχές και την αναγνώριση που χαίρουν στον χώρο εργασίας τους, νιώθουν και περισσότερο ή λιγότερο δεσμευμένοι με τον οργανισμό στον οποίο δραστηριοποιούνται.

2η κατηγορία χαρακτηριστικά του οργανισμού. Στη κατηγορία αυτή γίνεται αναφορά στις κοινωνικές και οργανωτικές πτυχές του οργανισμού, το στυλ ηγεσίας και την πολιτική που εφαρμόζει.

Ξεκινώντας από το στυλ ηγεσίας η Χατζηπαντελή (1999) τονίζει ότι, αφού το στυλ ηγεσίας παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ισχυρών δεσμών μεταξύ των εργαζομένων και επηρεάζει τη συμμετοχή αυτών στη λήψη αποφάσεων, δεν μπορεί παρά να επηρεάζει θετικά την αίσθηση δέσμευσης των εργαζομένων.

Προς την ίδια κατεύθυνση, οι Schaufeli, Bakker και Salanova (2006) υποστηρίζουν ότι η στάση των προϊσταμένων, οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη, σωστή και δίκαιη αξιολόγηση και σίγουρα η απουσία πάσης φύσεως συγκρούσεων, είναι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν το αίσθημα της δέσμευσης των εργαζομένων. Ένα χρόνο αργότερα οι ίδιοι Bakker και Demerouti (2007) και Schaufeli και Salanova (2007), αναφέρουν πως, πέρα από τους διευθυντές, και οι συνάδελφοι, υποστηρίζοντας τον εργαζόμενο, σε συνδυασμό με επιμόρφωση και ανατροφοδότηση δημιουργούν αίσθημα υψηλής δέσμευσης.

Οι Bellante και Link (1981) διαπιστώνουν ότι πολύ σημαντικός διαμορφωτικός παράγοντας στην οργανωσιακή δέσμευση είναι η γραφειοκρατία και η έλλειψη ευελιξίας και αυτονομίας των εργαζομένων. Φαινόμενα που κάνουν συχνά την εμφάνισή τους στους εργασιακούς χώρους του δημόσιου τομέα.

Πολύ ιδιαίτερος διαμορφωτικός παράγοντας αυτός που διαπίστωσαν στην έρευνά τους οι Ho, Chang, Shih και Liang (2009). Κυκλική αλλαγή ρόλων και ευθυνών, ενισχύοντας το αίσθημα ισότητας σεβασμού του ρόλου των συναδέλφων και ανάγκης ευρύτερης εκπαίδευσης.

Τέλος, οι Macey, Schneider, Barbera και Young (2009), πολύ πιο συνοπτικοί κατέληξαν στους εξής τέσσερις παράγοντες: α) εργασιακό περιβάλλον, β) ενδιαφέρουσα εργασία, γ) ασφάλεια και εμπιστοσύνη και δ) οργανωσιακή κουλτούρα και στοχοθεσία οργανισμού.

1.5 Επιπτώσεις και αποτελέσματα της Οργανωσιακής Δέσμευσης

Οι άνθρωποι που αισθάνονται δεσμευμένοι με τον οργανισμό στον οποίο εργάζονται, έχουν διαφορετική συμπεριφορά έναντι των συναδέλφων τους που δεν νιώθουν το ίδιο. Η δέσμευση έχει θετικές επιπτώσεις τόσο για τον ίδιο τον εργαζόμενο όσο και για τον οργανισμό στον οποίο εργάζεται (Saks, 2006). Σε επίπεδο οργανισμού, απόρροια της υψηλής οργανωσιακής δέσμευσης είναι οι εργαζόμενοι να επιθυμούν να παραμείνουν στον οργανισμό, μειώνοντας έτσι την κινητικότητα και την εναλλαγή προσωπικού. Οι απουσίες

περιορίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό και οι εργαζόμενοι φαίνεται να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για λογαριασμό του οργανισμού και, άρα, αύξηση της απόδοσης και επίτευξης των στόχων του (Meyer & Allen, 1991). Επιπρόσθετα, οι εργαζόμενοι, λόγω της καλής διάθεσης, αλληλεπιδρούν και μεταφέρουν στους συναδέλφους τους τις θετικές τους εμπειρίες βοηθώντας έτσι την ομάδα να αποδίδει καλύτερα (Bakker et al. ,2004). Με αυτό τον τρόπο οι οργανισμοί αυξάνουν τα κέρδη τους και βελτιώνουν την ανταγωνιστικότητά τους (Caldwell & Floyd, 2014). Οι Shahid και Azhar (2013) αναφέρουν ότι οι εργαζόμενοι με υψηλή οργανωσιακή δέσμευση ανταποκρίνονται καλύτερα και σε δύσκολα καθήκοντα, ακόμα και αν δεν μπορούν να έχουν στη διάθεσή τους τα ανάλογα μέσα, βοηθώντας ακόμα περισσότερο έτσι στην αύξηση της παραγωγικότητας.

Σε ατομικό επίπεδο, σύμφωνα με την Fredrickson (2001), η αυξημένη οργανωσιακή δέσμευση δημιουργεί συναισθηματική ευεξία, η οποία συνεχίζεται και εκτός του εργασιακού περιβάλλοντος. Ανάλογο είναι και το συμπέρασμα της έρευνας των Hakanen et al. (2005), όπου επιβεβαιώνουν την καλή σχέση μεταξύ υψηλής οργανωσιακής δέσμευσης και υγείας.

Περαιτέρω, το θετικό αίσθημα οργανωσιακής δέσμευσης δημιουργεί μια δυναμική σχέση μεταξύ εργαζόμενου και οργανισμού, η οποία οδηγεί τον εργαζόμενο σε αύξηση της ψυχοσωματικής και νοητικής του ενέργειας με αποτέλεσμα την προσωπική του εξέλιξη, τόσο εντός όσο και εκτός του οργανισμού (Bakker, Hakanen, Demerouti & Xanthopoulou, 2007).

Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί ότι η υψηλή οργανωσιακή δέσμευση, επηρεάζει σημαντικά τη συμπεριφορά του εργαζόμενου, αντιπαλεύεται την εργασιακή εξουθένωση του ατόμου, και, φαίνεται να σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση η οποία θα αναλυθεί παρακάτω.

1.6. Η οργανωσιακή δέσμευση στην εκπαίδευση

1.6.1.Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η δέσμευση σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα στηρίζονται στις εκπαιδευτικές μονάδες και αυτές ακολούθως, στηρίζονται στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποτελούν και την κινητήρια δύναμη αυτών των οργανισμών. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι καίριος: καλείται, όπως ειπώθηκε και παραπάνω, πέρα από την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων, να βοηθήσει τους μαθητές να διαμορφώσουν μια ολοκληρωμένη και υγιή προσωπικότητα και, για το λόγο αυτό θα πρέπει να έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ο Δημητρόπουλος (1998) αναφερόμενος στο ρόλο του εκπαιδευτικού αναφέρει ότι «*σκοπός και βασική αρχή της παιδείας είναι η*

πολύπλευρη ανάπτυξη και η αυθυπαρξία του ατόμου» και ο Hargreaves (1998),αποδίδει τους παρακάτω ρόλους στους εκπαιδευτικούς: α) ο εκπαιδευτικός ως βοηθός σε περιόδους κρίσεων, β) ο εκπαιδευτικός ως θεματοφύλακας των παραδοσιακών αξιών, γ) ο εκπαιδευτικός ως σοφός που τα ξέρει όλα και δ) ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός.

Η επιτυχία λοιπόν του εκπαιδευτικού και ο βαθμός ανταπόκρισής του σε αυτόν τον απαιτητικό ρόλο, εξαρτάται από τη σχέση και τα συναισθήματα που αναπτύσσει στον εργασιακό του χώρο (Ντούσκας, 2007). Κατά συνέπεια, δε δύναται να εκπληρωθεί το όραμα και η αποστολή των εκπαιδευτικών οργανισμών εάν ο εκπαιδευτικός δε νιώθει με κάποιο τρόπο δεσμευμένος με το ρόλο του. Η δέσμευση αυτή, δύναται να σχετίζεται με το επάγγελμα, τους μαθητές ή και με τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Firestone & Rosenblum, 1988). Οι Coladarci και Breton (1997), καταλήγουν σε δύο μορφές δέσμευσης, την επαγγελματική δέσμευση (η δέσμευση στη διδασκαλία ως επάγγελμα) και την οργανωσιακή δέσμευση (η δέσμευση απέναντι στους μαθητές και τους στόχους του σχολείου)[1].Οι Mowday, Steers και Porter, (1979), τονίζουν πως η οργανωσιακή δέσμευση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, βασίζεται στην αποδοχή, από την πλευρά του εκπαιδευτικού, των στόχων και αξιών του σχολείου και στην διάθεσή του, αφού παραμείνει, να καταβάλει κάθε δυνατή προσπάθεια για την υλοποίηση του οράματος του οργανισμού. Επιπλέον, ενισχύεται και από τους κοινωνικούς δεσμούς που ο εκπαιδευτικός, πιθανώς, έχει αναπτύξει (Park, 2005).

Η οργανωσιακή δέσμευση στην εκπαίδευση με τις δύο αυτές μορφές δέσμευσης (η δέσμευση απέναντι στους μαθητές και απέναντι στους στόχους του σχολείου), είναι απαραίτητη στην εκπλήρωση του ρόλου και της αποστολής του εκπαιδευτικού και πρέπει να συνυπάρχουν, ενώ, απουσία μιας από τις δύο μορφές δημιουργεί πολλές δυσλειτουργίες (Firestone & Penell, 1993).

1.6.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την Οργανωσιακή Δέσμευση στην εκπαίδευση

Η οργανωσιακή δέσμευση στην εκπαίδευση είναι πολυπαραγοντική. Παράγοντες που έχουν άμεση σχέση με τον εργαζόμενο εκπαιδευτικό και χαρακτηρίζονται ως προσωπικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά και παράγοντες που έχουν σχέση με τον οργανισμό – σχολείο στο οποίο εργάζονται και χαρακτηρίζονται ως δομικά χαρακτηριστικά Chan et al., (2008).

[1]Και οι δύο αυτές μορφές είναι πολύ σημαντικές στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία και αλληλεπιδρούν, αλλά στην παρούσα εργασία διερευνάται και αναλύεται περισσότερο η οργανωσιακή δέσμευση και όχι η επαγγελματική.

Προσωπικά χαρακτηριστικά - Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Η ευσυνειδησία των εκπαιδευτικών που συνδέεται με το ήθος (Zimmerman, 2008), όπως επίσης και η συγκαταβατικότητα, χαρακτηριστικό το οποίο εκτιμάται ιδιαίτερα και δημιουργεί ευχάριστο κλήμα περιορίζοντας τις συγκρούσεις, οδηγούν σε υψηλά επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης (Guay et al., 2016).Ομοίως, η αίσθηση καθήκοντος και ευθύνης που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός, ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει την διαφορετικότητα ή την ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή, επηρεάζουν το επίπεδο της δέσμευσης που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με το σχολείο στο οποίο προσφέρει τις υπηρεσίες του (Κουτσελίνη, 2006).

Ένας άλλος σημαντικός ατομικός παράγοντας διαμόρφωσης οργανωσιακής δέσμευσης είναι η υπηρεσιακή κατάσταση του εκπαιδευτικού: άλλο αίσθημα δέσμευσης αναπτύσσει ο μόνιμος εκπαιδευτικός και τελείως άλλη ο αναπληρωτής ή μειωμένου ωραρίου. Ακόμα, η προϋπηρεσία στο ίδιο σχολείο, η τοποθέτησή του ως αποσπασμένος ή για συμπλήρωση ωραρίου σε διαφορετικά σχολεία φαίνεται ότι επηρεάζουν το αίσθημα δέσμευσης (Iordanidis et al.,2014).

Θετική παρατηρείται η σχέση μεταξύ οργανωσιακής δέσμευσης και ηλικίας. Ο έμπειρος εκπαιδευτικός χαίρει μεγαλύτερης αποδοχής και μπορεί να διαχειριστεί δύσκολες καταστάσεις πιο εύκολα από τους νεαρότερους και με λιγότερη εμπειρία συναδέλφους του. Επιπρόσθετα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης από αυτά των ανδρών (Nagar, 2012). Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση, συμφώνα με τους Μουρκογιάννη και Αντωνίου (2014), τα αποτελέσματα είναι αντιφατικά αφού άλλοτε η οικογενειακή κατάσταση οδηγεί σε υψηλά επίπεδα δέσμευσης, λόγω του ότι οι δεσμευμένοι γνωρίζουν το αίσθημα δέσμευσης, και άλλοτε οι μη έχοντες οικογένεια παρουσιάζουν αυτοί υψηλά επίπεδα δέσμευσης, λόγω του ότι έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο να διαθέσουν για το σχολείο τους.

Δομικά χαρακτηριστικά

Ως δομικά χαρακτηριστικά ερευνούνται τα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος και πιο συγκεκριμένα το οργανωσιακό κλίμα του σχολείου και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτό.

Στα πλαίσια του οργανωσιακού κλίματος του σχολείου, πρωτεύων παράγοντας είναι το στυλ ηγεσίας που επικρατεί στο σχολείο. Το υποστηρικτικό και φιλικό περιβάλλον το οποίο μπορεί να διαμορφώσει ο διευθυντής, δείχνοντας να κατανοεί τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, δρα θετικά στην ενίσχυση της οργανωσιακής δέσμευσης. Αυτό το κλίμα

επεκτείνεται και στις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων με αποτέλεσμα να δημιουργούνται σχέσεις καλής συνεργασίας, ηθικής υποστήριξης, ανατροφοδότησης και εμπιστοσύνης. (Tsui & Cheng, 1999). Στην ίδια έρευνα φαίνεται ότι όλοι οι παράγοντες αυτοί έχουν άμεση σχέση και με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (διδακτική εμπειρία, θέση, οικογενειακή κατάσταση), τα οποία συνδιαμορφώνουν το αίσθημα οργανωσιακής δέσμευσης.

Ένας άλλος παράγοντας διαμόρφωσης οργανωσιακής δέσμευσης είναι η εκάστοτε εθνική εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται στη σχολική μονάδα (Day, Elliot & Kington, 2005). Τα περιθώρια αυτονομίας, ο εργασιακός έλεγχος σε επίπεδο αξιολόγησης ή εποικοδομητικής κριτικής και η δυνατότητα επιμορφώσεων, εφαρμογής καινοτομιών και η υλικοτεχνική υποδομή (εκτέλεση εργασιών, πρόσβαση στη πληροφορία), επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την θετική ή αρνητική δημιουργία δέσμευσης του εκπαιδευτικού με το σχολείο του (Hakanen et al., 2006). Επιπρόσθετα οι Somech και Bogler (2002), τονίζουν ότι η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η έκφραση της γνώμης τους μέσα στον σύλλογο διδασκόντων, συντελεί στην αύξηση της οργανωσιακής δέσμευσης.

Τέλος δεν μπορεί να παραβλεφθεί η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους γονείς. Η έντονα απρεπής συμπεριφορά των μαθητών και πολλές φορές οι απαιτήσεις και παρεμβάσεις των γονέων, έχουν σαν αποτέλεσμα εκπαιδευτικοί και κυρίως νέοι στο χώρο, να παρουσιάζουν τάσεις φυγής από το σχολείο επιδεικνύοντας χαμηλά επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης (Travers & Cooper ,1993)

Πίνακας 2 Συγκεντρωτικός πίνακας παραγόντων οργανωσιακής δέσμευσης στην εκπαίδευση

ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ-ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	ΔΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
Ευσυνειδησία-ήθος	Στυλ ηγεσίας
Συγκαταβατικότητα	Εθνική εκπαιδευτική πολιτική
Αίσθηση καθήκοντος και ευθύνης	Υλικοτεχνική υποδομή σχολείου
Υπηρεσιακή κατάσταση	Λήψη αποφάσεων
Ηλικία	Σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών-γονέων
Φύλλο	
Οικογενειακή κατάσταση	

1.6.3. Συνέπειες οργανωσιακής δέσμευσης στην εκπαίδευση

Ειδικότερα στον τομέα της εκπαίδευσης, όπου, όπως προαναφέρθηκε, βασική κινητήρια δύναμη είναι ο εκπαιδευτικός, το αίσθημα οργανωσιακής δέσμευσης με τα αποτελέσματα που αυτή επιφέρει φαίνεται να έχουν ιδιαίτερη σημασία για την επίτευξη των στόχων και του οράματος που μπορεί να έχει κάθε σχολική μονάδα.

Θετικά αποτελέσματα

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή οργανωσιακή δέσμευση, όπως κατάδειξε και η έρευνα των Chan et al.,(2008), δείχνουν διάθεση παραμονής στο σχολείο τους, χωρίς τάσεις αποχώρησης από αυτό, δημιουργώντας έτσι μία αίσθηση σταθερότητας στα δεδομένα της εκπαιδευτικής μονάδας.

Οι Βακόλα και Νικολάου (2012) καταλήγουν στο συμπέρασμα πως η υψηλή οργανωσιακή δέσμευση έχει άμεση σχέση με την καλή απόδοση των εκπαιδευτικών με πολλαπλούς αποδέκτες. Πρώτον, τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αφού η καλή απόδοση δημιουργεί ευχάριστα συναισθήματα, με αποτέλεσμα τη συνεχή προσπάθεια για ατομική βελτίωση. Δεύτερον, τους μαθητές, μέσω των καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπως το επιβεβαιώνει και ο Park (2005) και τρίτον την καλύτερη αποτελεσματικότητα του ίδιου του σχολείου (Nagar, 2012).

Τέλος πολύ σημαντικό αποτέλεσμα υψηλής οργανωσιακής δέσμευσης αποτελεί η ανάπτυξη φιλότιμης εργασιακής συμπεριφοράς ή αλλιώς οργανωσιακής συμπεριφοράς του πολίτη (Organizational Citizenship Behavior – OCB). Ο εργαζόμενος-εκπαιδευτικός λειτουργεί με έναν τρόπο ο οποίος δεν είναι απόρροια των υποχρεώσεων και καθηκόντων του, αλλά οικειοθελώς παραμένει στο σχολείο του πέραν του διδακτικού του ωραρίου δουλεύοντας κάποια καινοτόμο δράση ή για να ολοκληρώσει κάποια εργασία. Επίσης, βοηθάει και εμψυχώνει τους συναδέλφους και μετέχει με ζήλο στις διάφορες διοικητικές λειτουργίες του σχολείου. Ο κόσμος του δεν είναι η τάξη του και οι μαθητές του, αλλά ολόκληρη η σχολική μονάδα (Somech & Bogler, 2002)

Όλα αυτά τα θετικά αποτελέσματα της οργανωσιακής δέσμευσης έχουν σαν τελικό αποδέκτη, που είναι και το βασικό ζητούμενο κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού, την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Αρνητικά αποτελέσματα

Αντίθετα, χαμηλό επίπεδο οργανωσιακής δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς οδηγεί σε συμπεριφορές που με τη σειρά τους οδηγούν σε τάσεις αποχώρησης και παραίτησης, αλλά

και συχνή χρήση κανονικών και αναρρωτικών αδειών (Shapira – Lischchinsky & Rosenblatt, 2009). Αποδέκτες και εδώ είναι τόσο ο ίδιος, παρουσιάζοντας συμπτώματα εργασιακής εξουθένωσης, όσο και οι μαθητές που υποβάλλονται σε μία διαδικασία μάθησης με συνεχείς διακοπές και μειωμένη απόδοση (Finlayson, 2009). Μοιραία, η απόδοση και η αποτελεσματικότητα του σχολείου μειώνεται και κατ' επέκταση το γενικότερο επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

1.7. Μέτρηση της Οργανωσιακή Δέσμευσης

Πολλοί ερευνητές, αναγνωρίζοντας την σημασία της οργανωσιακής δέσμευσης στον χώρο εργασίας, ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με τη δημιουργία αξιόπιστων και έγκυρων εργαλείων μέτρησής της (ερωτηματολόγια). Τα ερωτηματολόγια περιελάμβαναν ερωτήσεις που σχετίζονταν με τις στάσεις των εργαζομένων, το κόστος αποχώρησης, κατά πόσο ταυτίζονταν με τον οργανισμό και το χρόνο ίδρυσης του οργανισμού. Δύο τέτοια ερωτηματολόγια ήταν του Grunsky (1966) και των Hrebiniak και Acuito (1972), τα οποία όμως παρουσίασαν προβλήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας.

Οι Maslach και Leiter (1997) πρότειναν ότι η δέσμευση και η εξουθένωση στον εργασιακό χώρο είναι τα διπολικά τελικά σημεία μιας συνεχούς ευεξίας των εργαζομένων, που επηρεάζονται από τις συνθήκες εργασίας. Συνεπώς, η δέσμευση μπορεί να μετρηθεί υπολογίζοντας το αντίθετο πρότυπο βαθμολογίας, καταλήγοντας στο MBI Maslach Burnout Inventory (Maslach, Jackson & Leiter, 1996).

Οι Nerstadetal., (2009) στο άρθρο τους κάνουν αναφορά σε ένα άλλο εργαλείο μέτρησης. Η κλίμακα δέσμευσης εργασίας της Ουτρέχτης UWES. Η κλίμακα αποτελείται από 17 στοιχεία και περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις της δέσμευσης (βίος: έξι στοιχεία, Αφοσίωση-Απορρόφηση: πέντε στοιχεία, σθένος: έξι στοιχεία) (Schaufeli et al ., 2002b). Ωστόσο ο Sonnentag (2003), εφάρμοσε μία μονοδιάστατη προσέγγιση που μετρά την εμπλοκή εργασίας με το συνολικό σκορ της UWES. Τελικά οι Schaufeli et al. (2006) κατέληξαν σε μια σύντομη έκδοση του UWES, το UWES-9 το οποίο αποτελείται από εννέα στοιχεία (τρία στοιχεία μέτρησης του βίου, τρία στοιχεία μέτρησης της αφοσίωσης-Απορρόφηση και τρία στοιχεία μέτρησης σθένους) (Schaufeli *et al* ., 2006).

Τέλος και επικρατέστερο όλων, το ερωτηματολόγιο των Meyer etal. (1993) το οποίο μετρά την οργανωσιακή δέσμευση, βασισμένο στο μοντέλο των τριών διαστάσεων, όπως αναλύθηκε παραπάνω και διερευνήθηκε από τους ίδιους. Στην πρώτη του έκδοση

περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις, χρησιμοποιεί την 7βαθμη κλίμακα Likert με το 1 να δηλώνει το «διαφωνώ», 2 «διαφωνώ αρκετά», 3 «διαφωνώ λίγο», 4 «ουδέτερο», 5 «συμφωνώ λίγο», 6 «συμφωνώ αρκετά» και το 7 «συμφωνώ απόλυτα». Η δεύτερη έκδοση περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις, 8 για κάθε τύπο δέσμευσης και τέλος, η πιο αναθεωρημένη, αυτή των 18 ερωτήσεων, 6 για κάθε τύπο δέσμευσης και η οποία χρησιμοποιεί την 5βαθμη κλίμακα Likert με το 1 να δηλώνει «διαφωνώ απόλυτα», το 2 «διαφωνώ», το 3 «ουδέτερο», το 4 «συμφωνώ», και το 5 «συμφωνώ απόλυτα».. Και οι τρεις εκδόσεις μετρούν τη συνολική οργανωσιακή δέσμευση και το ερωτηματολόγιο έχει το όνομα OCQ (Organizational Commitment Questionnaire- Ερωτηματολόγιο Οργανωσιακής Δέσμευσης). Αποτελεί ένα από τα πιο έγκυρα και αξιόπιστα ερωτηματολόγια μέτρησης της οργανωσιακής δέσμευσης με τα πιο σταθερά αποτελέσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^{Ο} : ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

2.1. Εννοιολογική προσέγγιση επαγγελματικής ικανοποίησης

Η οργανωσιακή ψυχολογία όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αναφορικά με το ατομικό επίπεδο, εξετάζει στον εργασιακό χώρο συμπεριφορές, στάσεις, και κίνητρα των εργαζομένων απέναντι στην εργασία τους. Αυτός είναι και ο λόγος που και η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί έναν από τους βασικούς τομείς της οργανωσιακής ψυχολογίας. Η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί περίπλοκη έννοια, λόγω των διαφορετικών παραγόντων που μπορούν να διαμορφώσουν την ικανοποίηση ενός ατόμου σε σχέση με την εργασία του και, λόγω της σημαντικής επίπτωσής της στην ψυχική υγεία του ατόμου (Καντάς, 1993).

Ο πιο κλασικός ορισμός βάσει διεθνούς βιβλιογραφίας είναι του Locke (1969) σύμφωνα με τον οποίο η εργασιακή ικανοποίηση είναι η θετική συναισθηματική κατάσταση του ατόμου σε σχέση με την εργασία του, υπό την προϋπόθεση ότι εκπληρώνονται οι επαγγελματικές του αξίες, οι οποίες φυσικά είναι υποκειμενικές για κάθε άτομο. Σύμφωνα με τον Pestonjee (1973),η ικανοποίηση από την εργασία είναι το άθροισμα πολλών και διάφορων παραμέτρων όπως για παράδειγμα η φύση της εργασίας, προοπτική για προαγωγή και ανάπτυξη, εργασιακό περιβάλλον, διοίκηση, ανταμοιβές, πολιτική αδειών, σχέσεις με συναδέλφους κ.ά. Πολύ κοντά σε αυτήν την άποψη και του Kohler (1988, όπ. αναφ. στο Koustelios & Bagiatis, 1997) σύμφωνα με την οποία η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί την ολική στάση του ατόμου συνοδευόμενη με τα ανάλογα συναισθήματα απέναντι σε συγκεκριμένες πτυχές της εργασίας. Ακόμα οι Dawis & Lofquist (1998, όπ. αναφ. στο Tsigilis et al., 2004) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι το κατά πόσο γενικά το εργασιακό περιβάλλον ικανοποιεί τον εργαζόμενο. Το ίδιο επιβεβαιώνεται και από τους Dressel (1982), Butler (1990) και Arches (1991) οι οποίοι δίνουν τον ορισμό ότι επαγγελματική ικανοποίηση είναι η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης της εν γένει εργασιακής κατάστασης, βάσει χαρακτηριστικών του εργασιακού περιβάλλοντος (Sari, 2004). Σε γενικές γραμμές, η εργασιακή ικανοποίηση αναφέρεται στη στάση και τη συναισθηματική κατάσταση του εργαζόμενου, ως αποτέλεσμα αξιολόγησης της εργασίας βάσει της επίτευξης των προσωπικών, αλλά και του οργανισμού, στόχων (Shabbir et al., 2014).

2. 2. Θεωρίες επαγγελματικής ικανοποίησης

Υπάρχουν αρκετές θεωρίες σχετικά με τις αιτίες ικανοποίησης από την εργασία που έχουν προταθεί στην διεθνή βιβλιογραφία (Judge & Klinger, 2008). Αυτές οι θεωρίες

μπορούν να ταξινομηθούν στις εξής κατηγορίες: α) Θεωρίες κατάστασης (Situational theories), οι οποίες θεωρούν ότι η ικανοποίηση από την εργασία απορρέει από τη φύση της δουλειάς του ατόμου ή από άλλες πτυχές του περιβάλλοντος, β) προσεγγίσεις διάθεσης (Dispositional approaches) οι οποίες θεωρούν ότι η ικανοποίηση από την εργασία οφείλεται στα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου και γ) αλληλεπιδραστικές θεωρίες (Interactive theories), οι οποίες προτείνουν ότι η ικανοποίηση από την εργασία προκύπτει από την αλληλεπίδραση των παραπάνω δύο θεωριών, δηλαδή τόσο από τη φύση της ίδιας της εργασίας, όσο και από τα των προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου.

2.2.1.Θεωρίες κινήτρων και επαγγελματική ικανοποίηση

Οι θεωρίες αυτές έχουν σαν σκοπό να εξηγήσουν τους λόγους και τις αιτίες που κάποιο άτομο παρουσιάζει την επιθυμία να συμμετάσχει σε κάποια δραστηριότητα-εργασία. Αυτοί οι λόγοι και οι αιτίες χαρακτηρίζονται ως κίνητρα (Dessler , 2001). Τα κίνητρα με τη σειρά τους, στην προσπάθεια του ατόμου να επιτύχει τους στόχους του, διαμορφώνουν και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του και γίνονται η βασική αιτία δημιουργίας επαγγελματικής ικανοποίησης. Η προσπάθεια, διερεύνησης των κινήτρων, που διεγείρουν το αίσθημα της επαγγελματικής ικανοποίησης και, που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά και τη στάση του ατόμου, οδήγησε στις θεωρίες κινήτρων (Koustelios & Tsigilis, 2005). Κίνητρα και επαγγελματική ικανοποίηση αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, δημιουργώντας μια αμφίδρομη σχέση, με αποτέλεσμα να είναι πολύ δύσκολο να διαχωριστούν (Γραμματικού, 2010).Οι θεωρίες αυτές διακρίνονται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία έχει σχέση με το είδος και το περιεχόμενο των κινήτρων: Θεωρίες περιεχομένου ή οντολογικές και η δεύτερη κατηγορία που έχει σχέση με τις διαδικασίες: διαδικαστικές θεωρίες.

2.2.2.θεωρίες περιεχομένου ή οντολογικές.

Οι θεωρίες περιεχομένου τυγχάνουν ευρείας αποδοχής στους διάφορους χώρους εργασίας, έχουν κοινά σημεία και σχετίζονται με την προσπάθεια των εργαζομένων να καλύψουν βασικές ανάγκες, με αποτέλεσμα την επαγγελματική ικανοποίηση (Βακόλα & Νικολάου, 2012).

Η θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow (1970)

Η θεωρία του Maslow είναι ίσως η πιο διαδεδομένη θεωρία, γιατί αναφέρεται και καλύπτει σχεδόν όλες τις ανάγκες του ανθρώπου. Κατά τον Maslow, υπάρχουν πέντε κατηγορίες αναγκών με ιεραρχική σειρά. Δημιούργησε, λοιπόν, μια πυραμίδα (εικόνα 1) όπου στη βάση της έβαλε τις φυσιολογικές ανάγκες του ανθρώπου που συνδέονται άμεσα με

τις βιολογικές του λειτουργίες όπως τροφή, νερό, αέρας. Όταν στη συνέχεια αυτές οι φυσιολογικές ανάγκες είναι ικανοποιημένες, τότε αναδύεται μια νέα σειρά αναγκών της ασφάλειας. Ο άνθρωπος θέλει την υγεία του, για να προστατευθεί από τα καιρικά φαινόμενα, θέλει μία στέγη κ.λ.π.. Ακόμα πιο πάνω οι κοινωνικές ανάγκες οι οποίες εστιάζονται στις σχέσεις των ανθρώπων, όπως η οικογένεια , οι φίλοι και γενικά το αίσθημα του «ανήκειν». Πριν την κορυφή οι ανάγκες (αυτό)εκτίμησης, δηλαδή να έχει κάποιο κύρος μέσα στη κοινωνία και να είναι ένα σεβαστό πρόσωπο. Τέλος στην κορυφή η ανάγκη του ανθρώπου για αυτοπραγμάτωση, δηλαδή να νιώθει πλήρης και ολοκληρωμένη προσωπικότητα

Εικόνα 1 Ιεράρχηση αναγκών κατά Μάσλοου

Τα συμπεράσματα τα οποία συνάγονται από τη θεωρία του Maslow είναι: α) Όταν οι ανάγκες ικανοποιούνται δεν αποτελούν πλέον κίνητρα. β) για να ικανοποιηθούν οι ανώτερες ανάγκες πρέπει πρώτα να ικανοποιηθούν οι βασικές επιβίωσης και ασφάλειας. γ) οτιδήποτε παρεμποδίζει την εκπλήρωση των βασικών αναγκών δημιουργεί ψυχοφθόρες καταστάσεις σε σημείο να βλάψουν και την υγεία του ατόμου (Green, 2000). Η θεωρία του Maslow αποτέλεσε έναυσμα για να υπάρξει ενδιαφέρον από την πλευρά της εργοδοσίας για την ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων, πέραν του μισθού και του ωραρίου. Σύμφωνα λοιπόν με τη θεωρία του Maslow, μέσω της εργασίας ο εργαζόμενος πρέπει να ικανοποιεί όλο και περισσότερες ανάγκες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι μειώνεται το ενδιαφέρον μιας ανάγκης και παύει η σημασία της όταν αυτή ικανοποιείται (Κάντας, 1998).

Η θεωρία αυτή χαίρει μεγάλης αποδοχής αφού κατέδειξε πως οι εργαζόμενοι δεν επιδιώκουν μόνο οικονομικά οφέλη και άρα οι εργοδότες θα πρέπει να βρουν και άλλους τρόπους παρακίνησης και όχι μόνο κίνητρα μέσω του μισθού. Παρά την αποδοχή όμως

δέχθηκε και μεγάλη κριτική για την εμπειρική της τεκμηρίωση και τη μη-ξεκάθαρη ιεραρχημένη δομή των αναγκών της (Βακόλα & Νικολάου, 2012).

Η θεωρία του Alderfer - ERG (1972)

Η θεωρία του Alderfer αναφερόμενη στον εργασιακό χώρο, κάνει λόγο για τρεις κατηγορίες αναγκών: α) **E**xistance-ύπαρξης δηλαδή οι βιολογικές ανάγκες, όπως οι δύο πρώτες του Maslow, β) **R**elatednessδηλαδή οι ανάγκες σχέσεων, όπως οι κοινωνικές του Maslow και γ) **G**rowthδηλαδή οι ανάγκες ανάπτυξης όπως οι δύο τελευταίες του Maslow (Βακόλα & Νικολάου, 2012). Η θεωρία του Alderfer δεν έχει να προσφέρει κάτι το καινούριο. Τονίζει ότι οι άνθρωποι ιεραρχούν διαφορετικά τις ανάγκες τους και καταλήγει στο ότι δεν μπορεί να υπάρξει σειρά στην ικανοποίηση των αναγκών (Κάντας, 1998).

Η θεωρία αυτή δεν μπορεί να επικαλεστεί μεγάλη εμπειρική τεκμηρίωση λόγω του ότι αναφέρεται σε ταυτόσημες ανάγκες παρά τη διαφορετικότητα των ατόμων και τα διαφορετικά κοινωνικά και εργασιακά περιβάλλοντα (Κάντας, 1998).

Η θεωρία των δυο παραγόντων του Herzberg (1959)

Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία υπάρχουν δύο ειδών παράγοντες, που προκαλούν είτε επαγγελματική ικανοποίηση είτε δυσαρέσκεια. Επαγγελματική ικανοποίηση προκαλούν οι «εγγενείς» παράγοντες οι οποίοι είναι: α) η επίτευξη β) η φύση της εργασίας, γ) η αναγνώριση έργου, δ) η ευθύνη, και ε) η δυνατότητα προαγωγής. Οι εγγενείς παράγοντες έχουν σχέση με το περιεχόμενο της εργασίας και έχουν ως αποτέλεσμα ο εργαζόμενος να καταβάλει μεγαλύτερη προσπάθεια στην επίτευξη του έργου του. Οι «εξωγενείς» παράγοντες ή «παράγοντες υγιεινής» είναι: α) η πολιτική της επιχείρησης και ο τρόπος διοίκησης, β) η αμοιβές, γ) οι σχέσεις με συναδέλφους, δ) η εποπτεία και ε) οι συνθήκες εργασίας. Οι παράγοντες αυτοί έχουν σχέση με το περιβάλλον εργασίας, είναι αλληλένδετοι και θεωρούνται αρνητικοί παράγοντες. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι, αν εκλείψουν οι παράγοντες υγιεινής, θα υπάρξει επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά ότι η παρουσία αυτών των παραγόντων εμποδίζει την δυσαρέσκεια (Κάντας, 1998).

Η θεωρία αυτή παρότι υπήρξε αρκετά δημοφιλής, αμφισβητήθηκε και θεωρήθηκε μη-αξιόπιστη, αφού υποτίμησε τις ατομικές διαφορές και δεν κατάφερε να τεκμηριώσει επαρκώς τη σχέση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και παραγωγικότητας (Βακόλα &Νικολάου, 2012)

Η θεωρία της ισότητας του Adams (1965)

Είναι γνωστή και ως θεωρία δικαιοσύνης ή θεωρία μετοχών. Οι εργαζόμενοι ενδιαφέρονται για το τι απολαμβάνουν σε σχέση με τους συναδέλφους τους. Βασίζεται στη θεωρία των εισροών και εκροών. Ως εισροές εκλαμβάνεται η δικιά τους προσφορά, με βάση την προϋπηρεσία, τις ικανότητες-δεξιότητες, γνώσεις και καταβολή προσπάθειας και ως εκροές εκλαμβάνονται οι αμοιβές, προαγωγές, πρόσθετες παροχές και αναγνώριση (Greenberg & Baron, 2013). Ο εργαζόμενος αξιολογεί τις δικές του εισροές – εκροές και τις συγκρίνει με αντίστοιχες των συναδέλφων του. Εφόσον διαπιστώσει ότι είναι δίκαιες, νιώθει ικανοποίηση και συνεχίζει την προσπάθεια, ενώ, στην αντίθετη περίπτωση, νιώθει αδικημένος και προσπαθεί να αποκαταστήσει την αδικία. Αποτέλεσμα να παράγει λιγότερο και η δυσαρέσκεια να του προκαλεί ψυχολογική ένταση (Βακόλα & Νικολάου, 2012).

Η συγκεκριμένη θεωρία, παρά το ότι συνδέει την παραγωγικότητα με τη δίκαιη μεταχείριση των εργαζομένων από τους εργοδότες, δεν χρίζει γενικής εφαρμογής στους οργανισμούς (Κάντας, 1998).

Η θεωρία του κριτηρίου επίτευξης του McClelland (1961)

Στη θεωρία αυτή πιστεύεται ότι η εργασία πρέπει να καλύπτει τρεις ανάγκες. Πρώτη και βασική της επίτευξης των επιδιωκόμενων σκοπών και στόχων. Αποτελεί την πιο βασική ανάγκη, αφού λειτουργεί παρακινητικά και συνδέεται άμεσα με την υψηλή εργασιακή επίδοση. Δεύτερη, η ανάγκη δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων και δεσμών με συναδέλφους, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η συνεργασία και η φιλία μεταξύ των εργαζομένων. Τρίτη και τελευταία, η ανάγκη για εξουσία. Η ανάγκη να επηρεάζει και να μετέχει ο εργαζόμενος στη λήψη αποφάσεων (Κουτούζης, 1999).

Η θεωρία του McClelland όπως και η παραπάνω υπολείπεται σε πρακτική εφαρμογή, παρά το ότι χαίρει μεγαλύτερης ερευνητικής τεκμηρίωσης, λόγω του ότι είναι δύσκολο να μετρηθούν οι τρεις αυτές παραπάνω ανάγκες (Robbins & Judge, 2011).

2.2.3.Διαδικαστικές θεωρίες

Η θεωρία της προσδοκίας του VictorVroom (VIE) 1964

Η θεωρία της προσδοκίας του Vroom προσπαθεί να δώσει απάντηση στο ερώτημα πώς μπορεί να παρακινηθεί ο εργαζόμενος, ώστε να επιτύχει όσα προσδοκά από την εργασία του. Καταλήγει σε τρεις υποθέσεις-πεποιθήσεις: α) **V**alence-σθένος, που αναφέρεται στο επίπεδο ικανοποίησης που αναμένει και θα ήθελε να έχει και όχι στην πραγματική ικανοποίηση που θα λάβει ο εργαζόμενος, επιτυγχάνοντας κάποιο στόχο. β) **I**nstrumentality-

λειτουργικότητα, η οποία αναφέρεται στην εκτίμηση καθαρά υποκειμενικά ότι όποιο αποτέλεσμα επιτευχτεί θα οδηγήσει και σε άλλα αποτελέσματα και, τέλος, γ) **E**xpectancy-προσδοκία, η πεποίθηση ότι η προσπάθεια του εργαζόμενου θα οδηγήσει και στην προσδοκώμενη επίδοση (Κάντας, 1998). Η θεωρία, λοιπόν, εστιάζει στις σχέσεις μεταξύ: 1^{ον} «προσπάθειας – επίδοσης », 2^{ον} «επίδοσης – ανταμοιβής » και 3^{ον} «ανταμοιβής – προσωπικών στόχων» (Robbins & Judge, 2011).

Σε πρακτικό επίπεδο, πολλές επιχειρήσεις ανταμείβουν τους εργαζόμενους βάσει της δυσκολίας της εργασίας ή την προϋπηρεσία του εργαζόμενου και όχι με βάση την προσπάθεια και απόδοση όπως η θεωρία του Vroom. Αυτός είναι και ο λόγος που η συγκεκριμένη θεωρία επικρίθηκε έντονα (Lunenburg, 2011).

Η θεωρία του καθορισμού στόχων των Locke και Latham1979

Χαρακτηρίζεται ως η θεωρία της στοχοθεσίας. Οι εργαζόμενοι που θέτουν στόχους είναι πιο παραγωγικοί έναντι των συναδέλφων τους που δεν θέτουν στόχους. Επιπρόσθετα, τονίζεται ότι όσο πιο δύσκολοι στόχοι επιτυγχάνονται τόσο πιο πολύ αυξάνεται και το αίσθημα ικανοποίησης. Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό οι στόχοι που μπαίνουν να έχουν και κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Να είναι συγκεκριμένοι, σαφείς και κατανοητοί, ρεαλιστικοί, να δίνεται ο απαιτούμενος χρόνος υλοποιήσεως τους και φυσικά να είναι μετρήσιμοι (Βακόλα & Νικολάου, 2012). Οι Saifuddin et al. (2012), πρόσθεσαν έναν ακόμη παράγοντα που επιδρά ως ισχυρό κίνητρο, αυτό της ανατροφοδότησης, ειδικά όταν προσβλέπει στην βελτίωση της απόδοσης του εργαζόμενου.

Η θεωρία του καθορισμού στόχων θεωρείται μία από τις πιο αξιόπιστες θεωρίες της οργανωσιακής ψυχολογίας, καθώς κανείς δεν αμφισβητεί την σημασία της στοχοθεσίας και την επίτευξη αυτών των στόχων (Κάντας, 1998).

Η θεωρία των χαρακτηριστικών της εργασίας των Hackman-Oldham. 1976

Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι πέντε βασικά χαρακτηριστικά της εργασίας επηρεάζουν τη στάση και τη συμπεριφορά του εργαζόμενου. Αυτά τα πέντε χαρακτηριστικά είναι: 1^{ον} η ποικιλία δεξιοτήτων που χρειάζεται ο εργαζόμενος για την επίτευξη του έργου του, 2^{ον} η σπουδαιότητα των καθηκόντων και του έργου ως προς τους άλλους, 3^{ον} η ταυτότητα του έργου, 4^{ον} η αυτονομία που έχει ο εργαζόμενος στην εκτέλεση του έργου του και 5^{ον} η ανατροφοδότηση που δέχεται σχετικά με την επίδοσή του (Βακόλα & Νικολάου, 2012). Η τελευταία αυτή θεωρία παρότι συνδέθηκε με προσωπικά και εργασιακά αποτελέσματα οι Greenberg και Baron, (2013) στην έρευνα τους κατέληξαν ότι η περιγραφή

των βασικών διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης δεν είναι ικανοποιητική και ως εκ τούτου επικρίθηκε.

Ακολουθεί συνοπτικός συγκεντρωτικός πίνακας με τις σημαντικότερες θεωρίες κινήτρων.

Πίνακας 3 Συγκεντρωτικός πίνακας σημαντικότερων θεωριών κινήτρων

ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ Η ΟΝΤΟΛΟΓΙΚΕΣ: Ερμηνεύουν περιεχόμενο και είδος κινήτρων	**Η θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow**	**Πέντε κατηγορίες αναγκών:** 1η Βιολογικές 2η Ασφαλείας 3η Κοινωνικές 4η Αυτοεκτίμηση 5η αυτοπραγμάτωση
	Η θεωρία του Alderfer - ERG	**Τρεις κατηγορίες αναγκών:** 1η βιολογικές 2η σχέσεων 3η ανάπτυξης
	Η θεωρία των δυο παραγόντων του Herzberg	**εγγενείς παράγοντες:** επίτευξη, φύση της εργασίας, αναγνώριση έργου, ευθύνη, δυνατότητα προαγωγής **εξωγενείς παράγοντες**: πολιτική επιχείρησης, αμοιβές σχέσεις συναδέλφων, εποπτεία, συνθήκες εργασίας
	Η θεωρία της ισότητας του Adams	**Δικαιοσύνη στις απολαβές βάση εισροών και εκροών.** **Εισροές:** προσφορά, προϋπηρεσία, ικανότητες, γνώσεις, καταβολή προσπάθειας **Εκροές:** αμοιβές, προαγωγές, πρόσθετες παροχές, αναγνώριση
	Η θεωρία του κριτηρίου επίτευξης του McClelland	**Τρεις ανάγκες:** 1η επίτευξης σκοπών και στόχων 2η δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων 3η εξουσίας
ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ: Τρόπος και συνθήκες πραγματοποίησης παρακίνησης	**Η θεωρία της προσδοκίας του Victor Vroom (VIE)**	**Παρακίνηση μέσω των σχέσεων** α) προσπάθειας- επίδοσης β) επίδοσης-ανταμοιβής γ) ανταμοιβής-προσωπικών στόχων
	Η θεωρία του καθορισμού στόχων των Locke και Latham	**Επίτευξη δύσκολων στόχων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά:** α) Συγκεκριμένοι β) Σαφείς γ) Ρεαλιστικοί δ) Χρονικά περιθώρια
	Η θεωρία των χαρακτηριστικών της εργασίας των Hackman-Oldham	**πέντε χαρακτηριστικά εργασίας:** 1ο ποικιλία δεξιοτήτων 2ο σπουδαιότητα καθηκόντων 3ο ταυτότητα έργου 4ο αυτονομία

		5ο ανατροφοδότηση

Συμπερασματικά οι θεωρίες κινήτρων επιχειρούν να αναλύσουν τα αίτια που προκαλούν συγκεκριμένες συμπεριφορές στους εργαζόμενους, τους παράγοντες, που αλληλοεπιδρώντας οδηγούν σε αυτές τις συμπεριφορές, με τελικό αποτέλεσμα την δημιουργία αισθήματος ικανοποίησης από την εργασία. Οι θεωρίες περιεχομένου έχουν σαν βάση ότι όλοι οι εργαζόμενοι έχουν τις ίδιες ανάγκες, τις οποίες προσπαθούν να καλύψουν με διαφορετική ιεραρχική σειρά. Η κάλυψη αυτών των αναγκών εξασφαλίζει επαγγελματική ικανοποίηση. Οι Maslow, Alderfer, Herzberg και McClelland καταγράφουν τις ανάγκες των εργαζομένων, οι οποίες λειτουργούν παρακινητικά με σχετικές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους, ενώ ο Adams προσθέτει την έννοια της δικαιοσύνης σε ό,τι αφορά τις απολαβές σε σχέση με την προσφορά. Οι διαδικαστικές θεωρίες διερευνούν τα κίνητρα που διαφοροποιούνται ανάλογα τα ατομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων, τις συνθήκες εργασίας και πώς αυτά τα κίνητρα συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση. Σίγουρα δεν είναι εύκολο να ερμηνευτεί η συμπεριφορά του ατόμου στον χώρο εργασίας του βασισμένη σε μία θεωρία καθώς η μία συμπληρώνει την άλλη ή η μία είναι προέκταση της άλλης.

2.3. Σημασία και συνέπειες επαγγελματικής ικανοποίησης

Η εργασία αναμφισβήτητα παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στη ζωή του ανθρώπου. Ικανοποιεί και καλύπτει τις βασικές βιοποριστικές του ανάγκες (διατροφή, ένδυση, κατοικία), αλλά τον βοηθάει και στην κοινωνική του ευημερία, αφού επηρεάζει την κοινωνική του θέση. Όχι σπάνια, παρατηρείται το φαινόμενο άνθρωποι να χαρακτηρίζονται ακόμη και να προσδιορίζονται από το είδος της εργασίας τους ή από τη θέση που έχουν μέσα σε αυτή. Ανάλογα πόσο ευχαριστημένος είναι ο άνθρωπος από την εργασία του, επηρεάζεται η ποιότητα της προσωπικής του ζωής και διαμορφώνεται η προσωπικότητά του. Αυτό και μόνο είναι αρκετό για να τονίσει τη μεγάλη σημασία του πώς βιώνει ο άνθρωπος το επάγγελμά του.

Ο εργαζόμενος που νιώθει επαγγελματική ικανοποίηση φαίνεται σε πρώτη φάση να είναι και πιο παραγωγικός, αφού επηρεάζεται η επίδοσή του. Τα δεδομένα των ερευνών όμως είναι αρκετά ασαφή. Έτσι, κάποιες έρευνες δείχνουν πως δεν υπάρχει καμία σχέση μεταξύ της παραγωγικότητας και της επαγγελματικής ικανοποίησης (Jewell & Siegall, 1990),κάποιες άλλες όπως αναφέρει ο Γαλανάκης (2012), δείχνουν να υπάρχει θετική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών και τέλος κάποιες άλλες έρευνες όπως αυτές του Izhar Oplatka

(2002) και των Oplatkaκαι Mimon (2008) καταλήγουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση προκαλεί αδιαφορία, ρουτίνα και στασιμότητα, παράγοντες ανασταλτικοί της επίδοσης και παραγωγικότητας. Τελικά, η σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών μπορεί να είναι αμφίδρομη, μπορεί όμως να είναι και μονόδρομη και μάλιστα όχι η επαγγελματική ικανοποίηση να οδηγεί στην παραγωγικότητα αλλά η παραγωγικότητα, να οδηγεί στην επαγγελματική ικανοποίηση.

Ακόμα, φαίνεται η επαγγελματική ικανοποίηση να μειώνει τη συχνότητα με την οποία γίνονται τα εργατικά ατυχήματα και αντ' αυτού να βελτιώνει την ποιότητα της επαγγελματικής ζωής, απομακρύνοντας τις λεγόμενες «επαγγελματικές ασθένειες», όπως της επαγγελματικής εξουθένωσης, που επιφέρουν άγχος και καρδιακές παθήσεις(Kreitner & Kinicki, 1995).

Επίσης, η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί τη βασική αιτία θετικών εργασιακών συμπεριφορών, όπως αυτό της συνεργασίας, δημιουργικότητας και καινοτόμων δράσεων (Thoms,Dose & Scott, 2002). Σε εξέλιξη αυτού, νεότερες έρευνες σύνδεσαν την επαγγελματική ικανοποίηση με τη φιλότιμη οργανωσιακή συμπεριφορά (Organizational Citizenship Behaviors-OCB). Εθελοντικές κινήσεις εργαζομένων, που προσφέρουν βοήθεια στους συνάδελφους τους και δέχονται, χωρίς διαμαρτυρία, να φέρουν εις πέρας δύσκολες εργασιακές καταστάσεις(Greenberg & Baron, 2013).

Ακόμα, έχει διερευνηθεί το φαινόμενο η επαγγελματική ικανοποίηση να επηρεάζει τις παρουσίες και απουσίες του εργαζόμενου στον χώρο εργασίας του, τη μη έγκυρη προσέλευση στην ώρα του, ακόμα και την κινητικότητα σε επίπεδο εύρεσης άλλης εργασίας.(Tsiggilis, Koustelios, & Togia, 2004).

Τέλος, ενδιαφέρει ιδιαίτερα την παρούσα εργασία και σε συνδυασμό με τα παραπάνω, η επαγγελματική ικανοποίηση παρουσιάζει μεγάλη σχέση με την οργανωσιακή δέσμευση.

2.4. Επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση

Η ποιότητα και ο βαθμός επιτυχίας ενός εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, αλλά ο σημαντικότερος είναι ο εκπαιδευτικός που υπηρετεί αυτό το σύστημα. Οι ικανότητες και τα προσόντα που έχει ο εκπαιδευτικός επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα του διδακτικού έργου και τελικά την αποτελεσματικότητα των σχολείων. Έρευνες έχουν καταλήξει ότι αυτή η ποιότητα του διδακτικού έργου έχει άμεση σχέση με την ικανοποίηση που νιώθει ο εκπαιδευτικός από την εργασία του (Perie, Baker, & Whitener, 1997). Πολλοί ερευνητές μεταξύ άλλων, προτείνουν ότι να δίνεται ιδιαίτερη

σημασία στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών καθώς καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχημένη αποστολή των εκπαιδευτικών στο δύσκολο έργο τους (Heller, 1993). Έτσι, όσον αφορά στον εκπαιδευτικό, η έννοια αυτή περιλαμβάνει τη συναισθηματική αίσθηση που έχει με τον διδασκαλικό ρόλο και το τι επιζητά από τη διδασκαλία σε σχέση με το τι τελικά αντιλαμβάνεται ότι του προσφέρει (Zembylas & Papanastasiou, 2006).

2.4.1.διαμορφωτικοί παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης

Οι παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση είναι πολλοί. Πολλοί ερευνητές αναζήτησαν τους παράγοντες αυτούς. Οι Dinham και Scott (1998), επηρεασμένοι από τη θεωρία του Herzberg, κατέληξαν ότι άλλοι παράγοντες προκαλούν ικανοποίηση και άλλοι δυσαρέσκεια. Έτσι, πρότειναν το μοντέλο των εξής τριών παραγόντων: α) «εσωτερικοί», που προκαλούν ικανοποίηση και είναι οι παράγοντες που έχουν σχέση με τη φύση του επαγγέλματος και τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Τέτοιοι παράγοντες είναι οι σχέσεις με τους μαθητές, η επιτυχία και η πρόοδος των μαθητών, η επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών κ.τ.λ., β) «εξωτερικοί», που προκαλούν δυσαρέσκεια και είναι οι παράγοντες που έχουν σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα και, γενικότερα, καταστάσεις που δεν είναι υπό τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και του σχολείου. Μισθός, προαγωγές, εργασιακός φόρτος, διοικητικές υποχρεώσεις, ηγεσία, στερεοτυπικές αντιλήψεις, συνεχείς αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική είναι ορισμένα παραδείγματα. Τέλος, γ) παράγοντες του σχολείου που δεν προκαλούν ούτε ικανοποίηση ούτε δυσαρέσκεια και οι εκπαιδευτικοί άλλοτε είναι θετικοί και άλλοτε είναι αρνητικοί απέναντί τους. Ως παράγοντες του σχολείου νοούνται ο χώρος του σχολείου και οι συνθήκες εργασίας, όπως για παράδειγμα η διαδικασία λήψης αποφάσεων και η σχέση της δημοτικής αρχής με το σχολείο.. Παράγοντες οι οποίοι διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο, είναι υπό τον έλεγχο του σχολείου και ως εκ τούτου υπάρχει η δυνατότητα αλλαγής.

Οι Perie και Baker, (1997) στην έρευνά τους κατέληξαν και πρότειναν δώδεκα παράγοντες: i) την αξιολόγηση, ii) την αναγνώριση,iii), την ενθαρρυντική ηγεσίαiv) την αποτελεσματική πολιτική πειθαρχίας, v) τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων,vi) την αποδοχή των στόχων, vii) τις απαιτήσεις της εργασίας, viii) την επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη, ix) την αλληλεπίδραση, x) τη σαφήνεια των ρόλων, xi) τον προσανατολισμό των μαθητών και xii) το συντονισμό του προγράμματος σπουδών

Η Αθανασούλα – Ρέππα , (2008), αναφέρει μια άλλη πρόταση σύμφωνα με την οποία οι παράγοντες κατηγοριοποιούνται ως εξής: α) προσωπικοί (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, προσωπικότητα), β) κοινωνικοί (οι σχέσεις που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με άλλα άτομα

και ομάδες), γ) οργανωσιακοί (συνθήκες, κίνητρα, φόρτο εργασίας, εξέλιξη) και δ) κουλτούρα του οργανισμού.

Σε μια προσπάθεια κοινής ομαδοποίησης, οι ερευνητές συμφωνούν στην εξής κατηγοριοποίηση:

Α) Οργανωτικοί παράγοντες

Σύμφωνα με τον Κάντα, (1998) οι οργανωτικοί παράγοντες έχουν σχέση με το περιεχόμενο της εργασία και το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο επιτελείται. Διακρίνονται σε ενδογενείς παράγοντες και σε εξωγενείς παράγοντες (Warr, 2007)

Α1) Ενδογενείς παράγοντες

Οι ενδογενείς παράγοντες έχουν σχέση με τη φύση του επαγγέλματος όπως τη δράση του εκπαιδευτικού μέσα στη τάξη, τη διδασκαλία και την τριβή με τους μαθητές. Η δράση αυτή αναδεικνύει το ρόλο αλλά και τη επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Η σχετική αυτονομία που δίνεται στον εκπαιδευτικό παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική εκπλήρωση των καθηκόντων του (Ματσαγγούρας, 1998).

Α2) εξωγενείς παράγοντες

Οι εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση, σχετίζονται με το γενικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο είναι οι συνθήκες εργασίας στο σχολείο, οι οποίες φυσικά διαφοροποιούνται από σχολείο σε σχολείο. Η ηγεσία παίζει πολύ μεγάλο ρόλο, οι κτηριακές υποδομές, όπως και το σχολικό κλίμα που επικρατεί σε κάθε σχολείο. Άλλοι παράγοντες οι οποίοι εξαρτώνται από το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο μισθός, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αναγνώριση των υπηρεσιών, η επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη, το ωράριο κ.τ.λ.(Κουστέλιος & Κουστέλιου 2001).

Οι εξωγενείς παράγοντες επηρεάζουν την οργανωσιακή δέσμευση του εκπαιδευτικού και οι ενδογενείς παράγοντες προτρέπουν και παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν αυτό το επάγγελμα.

Β) Δημογραφικοί Παράγοντες

Ως δημογραφικοί Παράγοντες νοούνται το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία, ακαδημαϊκά προσόντα και η οικογενειακή κατάσταση του εκπαιδευτικού κ.τ.λ..Οι έρευνες για το κατά πόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διίστανται. Έτσι για παράδειγμα οι Schulz & Schulz (1994) στο θέμα του φύλου κατέληξαν πως άνδρες και γυναίκες αντλούν από διαφορετικούς

παράγοντες επαγγελματική ικανοποίηση. Οι άνδρες επιθυμούν την σταθερότητα, ενώ οι γυναίκες δίνουν μεγάλη σημασία στις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στο χώρο εργασίας. Αντίθετα οι Ferguson, Frost, και Hall (2012) καταλήγουν στο ότι το φύλο δεν διαφοροποιεί την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ όσον αφορά στην προϋπηρεσία υπάρχει θετική συσχέτιση. Τα ακαδημαϊκά προσόντα επηρεάζουν αρνητικά την επαγγελματική ικανοποίηση και θετικά η οικογενειακή κατάσταση. Πιο συγκεκριμένα, οι έγγαμες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται πιο ικανοποιημένες από τις άγαμες (Perrachione, Rosser, &Petersen, 2008) και οι Zembylas και Papanastasiou (2004) σε σχέση με την ηλικία κατέληξαν σε θετική συσχέτιση λόγω μεγαλυτέρων αμοιβών και επαγγελματικής εμπειρίας.

Ακολουθεί συνοπτικός συγκεντρωτικός πίνακας βασικών παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης στην εκπαίδευση.

Πίνακας 4 Συγκεντρωτικός πίνακας παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης

Οργανωτικοί παράγοντες	***Ενδογενείς παράγοντες:*** δράση του εκπαιδευτικού μέσα στη τάξη (διδασκαλία, τριβή με τους μαθητές), αυτονομία
	εξωγενείς παράγοντες: συνθήκες εργασίας στο σχολείο (ηγεσία, κτηριακές υποδομές, σχολικό κλίμα, μισθός, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αναγνώριση υπηρεσιών, επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη, ωράριο)
Δημογραφικοί Παράγοντες	το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία, ακαδημαϊκά προσόντα και η οικογενειακή κατάσταση του εκπαιδευτικού

2.5. Μέτρηση επαγγελματικής ικανοποίησης

Για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης υπάρχουν πολλά ψυχομετρικά εργαλεία. Στις περισσότερες έρευνες γίνεται χρήση των ερωτηματολογίων και πολύ λιγότερο των συνεντεύξεων λόγω της δυνατότητας του ερευνητή να έχει πολύ μεγαλύτερο δείγμα με χαμηλότερο κόστος και λιγότερο χρόνο. Όσον αφορά στα ερωτηματολόγια, άλλα εστιάζουν στη μέτρηση συγκεκριμένων διαστάσεων και εργασιακών πτυχών και άλλα στη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης συνολικά. Παρακάτω αναφέρονται τα πιο ευρέως διαδεδομένα.

Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ)

Το Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) των Weiss, Dawis, England, & Lofquist (1967, 1977) είναι από τα πιο διαδεδομένα εργαλεία μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης. Αναφέρεται σε 20 διαστάσεις με 5 ερωτήσεις για κάθε διάσταση. Σύνολο 100 ερωτήσεις. Οι διαστάσεις αυτές είναι: Ανεξαρτησία, ασφάλεια, αξιοποίηση ικανοτήτων, δραστηριότητα, επίτευξη (αίσθηση ολοκλήρωσης από την εργασία), εξουσία (ευκαιρίες ηγεσίας), προαγωγή, πολιτική της εταιρίας, αμοιβές, συνεργάτες (η σχέση με τους συναδέλφους), δημιουργικότητα, ηθικές αξίες, αναγνώριση, υπευθυνότητα, παροχή κοινωνικών υπηρεσιών, κοινωνικό γόητρο, εποπτεία (ανθρώπινες σχέσεις), εποπτεία (η ικανότητα του επικεφαλής να παίρνει αποφάσεις), ποικιλία καθηκόντων, εργασιακές συνθήκες. Χρησιμοποιεί την πενταβάθμια κλίμακα Likert από το πολύ δυσαρεστημένος μέχρι το πολύ ικανοποιημένος. Υπάρχει επίσης μια πιο σύντομη έκδοση με μία ερώτηση για κάθε μεταβλητή και 20συνολικά ερωτήσεις (Cook et al., 1981).

JobDescriptiveIndex (JDI)

Το Job Descriptive Index (JDI) των Smith, Kendall, &Hulin (1969), είναι επίσης πολύ διαδεδομένο και η πρώτη του έκδοση ήταν την δεκαετία του 1960, ενώ η τελευταία το 1997. Διαπραγματεύεται 5 διαστάσεις και οι ερωτήσεις είναι από 5 έως 18 ανάλογα την έκδοση του ερωτηματολογίου. Οι διαστάσεις είναι: α) εργασία (π.χ. είμαι ικανοποιημένος από την εργασία μου), β) αμοιβές (π.χ. σε σχέση με αυτό που αξίζω ο μισθός μου είναι μικρότερος), γ) προαγωγές (π.χ. το σύστημα των προαγωγών είναι δίκαιο), δ) εποπτεία (π.χ. υπάρχει αρκετή επίβλεψη), ε) συνάδελφοι (π.χ. οι συνάδελφοί μου είναι συνεργάσιμοι). Οι απαντήσεις ακολουθούν τριβάθμια κλίμακα; Ναι, Δεν είμαι σίγουρος/η και Όχι (Wang και Russell2005)

Job in General Scale (JIG)

Ένα ακόμα εργαλείο το Job in General Scale (JIG) των Ironson, Smith, Brannick, Gibson&Paul, (1989), το οποίο σχεδιάστηκε για να δείξει τη γενική ικανοποίηση στην εργασία, θεωρώντας ότι η συνολική μέτρηση είναι πιο εύχρηστη από το άθροισμα της μέτρησης των επιμέρους διαστάσεων. Θεωρείται συμπληρωματικό του (JDI) και έχει 18 περιγραφικές ερωτήσεις ή συνδυασμό περιγραφικών ερωτήσεων και ακολουθεί την ίδια τριβάθμια κλίμακα με το JDI(Hancer & George, 2003).

JobDiagnosticSurvey (JDS)

Οι Hackman & Oldham (1976) θέλοντας να διευρύνουν τις διαστάσεις που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση και σε ατομικό και σε επίπεδο οργανισμού, δημιούργησαν το Job Diagnostic Survey (JDS). Υπάρχει μία υποκλίμακα γενικής επαγγελματικής ικανοποίηση με διαστάσεις: α) την αυτονομία, β) την ταυτότητα του έργου, γ) τη σπουδαιότητα του έργου, δ) την ποικιλία των δεξιοτήτων και ε) την ανατροφοδότηση και μία υποκλίμακα που μετρά άλλα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ικανοποίησης και τα οποία είναι: α) ο μισθός, β) η ασφάλεια, γ) η κοινωνικότητα, δ) η επαγγελματική ανάπτυξη και ε) η εποπτεία. Και οι δύο υποκλίμακες μετρούνται σε επταβάθμια κλίμακα με τη διαφορά η πρώτη να έχει απαντήσεις από διαφωνώ απόλυτα έως συμφωνώ απόλυτα και η δεύτερη από εξαιρετικά δυσαρεστημένος έως εξαιρετικά ευχαριστημένος (Cook et al., 1981)

Job Satisfaction Questionnaire (JSQ)

Επίσης, μια άλλη κλίμακα μέτρησης είναι το ερωτηματολόγιο των Warr, Cook, & Wall (1979), Job Satisfaction Questionnaire (JSQ). Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει ως σκοπό τη μέτρηση της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης. Περιλαμβάνει 15 δηλώσεις που σχετίζονται με σημαντικές πτυχές της εργασίας όπως για παράδειγμα οι σχέσεις με τους συναδέλφους ή το ωράριο. Χαρακτηρίζει την επαγγελματική ικανοποίηση σε ενδογενή και εξωγενή. Ενδογενή, όπου μετρά τον βαθμό ικανοποίησης, υπολογίζοντας τα εσωτερικά γνωρίσματα της εργασίας, όπως την ελευθερία του εργαζόμενου να επιλέγει ποια μέθοδο θέλει να ακολουθήσει στη διεκπεραίωση της εργασίας του, και εξωγενή, όπου μετρά τον βαθμό ικανοποίησης, υπολογίζοντας τα εξωτερικά γνωρίσματα της εργασίας, όπως για παράδειγμα η μισθοδοσία. Οι απαντήσεις ακολουθούν την επταβάθμια κλίμακα από το πάρα πολύ δυσαρεστημένος/η έως το πάρα πολύ ικανοποιημένος/η (Warr et al., 1979)

Job Satisfaction Survey (JSS)

Το Job Satisfaction Survey (JSS) του Spector (1985,1997), χρησιμοποιήθηκε κυρίως για μέτρηση σε διάφορες κοινωνικές υπηρεσίες, αλλά ο δημιουργός του υποστηρίζει ότι είναι κατάλληλο για όλα τα επαγγέλματα. Αναφέρεται σε εννέα διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης οι οποίες είναι: α)Αμοιβές, β) Προαγωγές, γ) εποπτεία, δ) Πρόσθετες παροχές, ε) διάφορες ανταμοιβές (bonus χρηματικά ή μη), ζ) συνθήκες λειτουργίας, η) Φύση της εργασίας, θ) Συνεργάτες, και ι) Επικοινωνία. Για κάθε μία διάσταση υπάρχουν 4 ερωτήσεις (σύνολο 36) με διατύπωση και θετική και αρνητική. Ακολουθεί την εξαβάθμια κλίμακα από το διαφωνώ πάρα πολύ έως το συμφωνώ πάρα πολύ (Spector, 1997).

Employee Satisfaction Inventory (ESI)

Τέλος, το ελληνικό ερωτηματολόγιο των Koustelios και Bagiatis (1997), με τελική εξέλιξη τις εξής έξι διαστάσεις της εργασίας: α)συνθήκες (5 ερωτήσεις), β) μισθός (4 ερωτήσεις), γ) προαγωγή (3 ερωτήσεις), δ) φύση της εργασίας (4 ερωτήσεις), ε) προϊστάμενος (4 ερωτήσεις), και ζ) οργανισμός ως ολότητα (4 ερωτήσεις). Χρησιμοποιεί την πενταβάθμια κλίμακα από το συμφωνώ απόλυτα έως διαφωνώ απόλυτα.

Πίνακας 5 Κλίμακες μέτρησης επαγγελματικής ικανοποίησης

ΤΙΤΛΟΣ	***ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ***	***ΚΛΙΜΑΚΑ***
MSQ	Ανεξαρτησία, ασφάλεια, αξιοποίηση ικανοτήτων, δραστηριότητα, επίτευξη, εξουσία, προαγωγή, πολιτική της εταιρίας, αμοιβή, συνεργάτες δημιουργικότητα, ηθικές αξίες, αναγνώριση, υπευθυνότητα, παροχή κοινωνικών υπηρεσιών, κοινωνικό γόητρο, εποπτεία, ποικιλία καθηκόντων, εργασιακές συνθήκες.	5βάθμια
JDI	Εργασία, Αμοιβές, Προαγωγές, Εποπτεία, συνάδελφοι	3βάθμια
JIG	Εργασία, Αμοιβές, Προαγωγές, Εποπτεία, συνάδελφοι	3βάθμια
JDS	Υποκλίμακα 1η αυτονομία, ταυτότητα έργου, σπουδαιότητα έργου ποικιλία των δεξιοτήτων, ανατροφοδότηση Υποκλίμακα 2η μισθός, ασφάλεια, κοινωνικότητα, επαγγελματική ανάπτυξη, εποπτεία	7βάθμια
JSQ	Α) εσωτερικά γνωρίσματα εργασίας Β) εξωτερικά γνωρίσματα της εργασίας	7βάθμια
JSS	Αμοιβές, Προαγωγές, εποπτεία, Πρόσθετες παροχές, διάφορες ανταμοιβές (bonus χρηματικά ή μη), συνθήκες λειτουργίας, Φύση της εργασίας, Συνεργάτες, επικοινωνία	6βάθμια
ESI	Συνθήκες, μισθός προαγωγή, φύση της εργασίας, προϊστάμενος, οργανισμός ως ολότητα	5βάθμια

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^{ο}: ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΗΜΕΡΑ

3.1. Το σύγχρονο συγκείμενο: η σπουδαιότητα της οργανωσιακής δέσμευσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης στο σχολείο – αναγκαιότητα και εμπόδια

Είναι βέβαιο ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα εξελίσσονται μέσα σε ένα περιβάλλον συνεχών κοινωνικο-οικονομικών αλλαγών. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται συνεχώς αντιμέτωποι με νέες επιταγές και προκλήσεις. Οι σύγχρονες κοινωνίες της γνώσεις και της πληροφορίας και της δια βίου μάθησης, θέλουν τους εκπαιδευτικούς «τεχνολογικά αλφαβητισμένους», ενημερωμένους και συνεχώς να διευρύνουν το πεδίο της εργασιακής τους απασχόλησης.

Η Ελλάδα δεν μένει αμέτοχη σε όλες αυτές τις επιταγές και είναι φυσικό να συμβαδίζει με τις εξελίξεις αυτές. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί οι οποίοι καλούνται να υλοποιήσουν τους στόχους των εκπαιδευτικών οργανισμών. Ειδικότερα, βάσει του νόμου Ν.1566/1985 (άρθρο 4) όσο αφορά στη Δημοτική εκπαίδευση «*το δημοτικό σχολείο βοηθάει τους μαθητές: α) να διευρύνουν και να αναδιατάσσουν τις σχέσεις της δημιουργικής τους δραστηριότητας με τα πράγματα, τις καταστάσεις και τα φαινόμενα που μελετούν, β) να οικοδομούν τους μηχανισμούς που συμβάλλουν στην αφομοίωση της γνώσης, να αναπτύσσονται σωματικά, να βελτιώνουν τη σωματική και ψυχική τους υγεία και να καλλιεργούν τις κινητικές τους ικανότητες, γ) να κατακτούν το περιεχόμενο των βασικότερων εννοιών και να αποκτούν, βαθμιαία, την ικανότητα να ανάγονται από τα δεδομένα των αισθήσεων στην περιοχή της αφηρημένης σκέψης, δ) να αποκτούν την ικανότητα ορθής χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου, ε) να εξοικειώνονται βαθμιαία με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες και να τις οργανώνουν σε σύστημα αξιών και στ) να καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο, ώστε να μπορούν να εκτιμούν τα έργα της τέχνης και να εκφράζονται ανάλογα, μέσα από τα δικά τους καλλιτεχνικά δημιουργήματα*».

Ο πολυπαραγοντικός, λοιπόν, ρόλος του εκπαιδευτικού, που καλείται να λειτουργήσει και ως διδάσκαλος και ως παιδαγωγός, αλλά και ως δημόσιος υπάλληλος (Ντούσκας, 2007), είναι αναμφισβήτητος καθώς και η υποχρέωσή του να αναβαθμίζεται συνεχώς. Η ποιότητα λοιπόν του εκπαιδευτικού έργου επηρεάζεται κατά ένα μεγάλο ποσοστό από την σχέση που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός με την εργασία του. Η δέσμευση που νιώθει για το λειτούργημά του τον κάνει να ξεπερνά τις παραπάνω δυσκολίες και επιδρά θετικά στο αίσθημα της επαγγελματικής του ικανοποίησης (Markovits et al., 2007). Απουσία αυτών των εννοιών (οργανωσιακής δέσμευσης και επαγγελματικής ικανοποίησης) στην επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών οδηγεί στην παραίτηση από την εργασία τους όπως

έχει φανεί και στην έρευνα του Le Cornu, (2013), για τους εκπαιδευτικούς δυτικών κοινωνιών. Στην Ελλάδα δεν ισχύει κάτι ανάλογο, ίσως λόγω της μεγάλης ανεργίας που υπάρχει. Περιορίζονται πάρα πολύ οι εναλλακτικές λύσεις για επαγγελματική αποκατάσταση. Η οργανωσιακή δέσμευση λοιπόν και η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού είναι πολύ καθοριστικοί παράγοντες στην επιτέλεση του ρόλου του.

3.1.1. Σχέση οργανωσιακής δέσμευσης και επαγγελματικής ικανοποίησης.

Όλες οι έρευνες έχουν καταγράψει την ιδιαίτερα μεγάλη σχέση μεταξύ οργανωσιακής δέσμευσης και επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς δεν είναι λίγοι οι κοινοί παράγοντες που επηρεάζουν τις δύο νοηματικά διαφορετικές έννοιες. Ο προβληματισμός των ερευνητών είναι κατά πόσο αυτή η σχέση είναι αμφίδρομη ή μονόδρομη και προς ποια κατεύθυνση.

Οι Williams και Hazer (1986) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι επαγγελματική ικανοποίηση έχει σαν αποτέλεσμα την οργανωσιακή δέσμευση. Στο ίδιο πνεύμα και οι George και Jones (1996) οι οποίοι συνδέουν την επαγγελματική ικανοποίηση με τη ταύτιση του εργαζόμενου με τον οργανισμό και την αρνητική διάθεση για αποχώρηση από αυτόν.

Βέβαια οι Farkas και Tetrick (1989), στη δικιά τους διερεύνηση κατέληξαν σε αντίθετα αποτελέσματα, ότι δηλαδή προηγείται η οργανωσιακή δέσμευση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Το επιβεβαίωσαν αργότερα και οι Neininger et al. (2010), τονίζοντας ότι η οργανωσιακή δέσμευση επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση και όχι το αντίστροφο.

Όπως και να έχει, φαίνεται η μεγάλη σχέση και αλληλεπίδραση των δύο εννοιών παρότι είναι δύο τελείως διαφορετικοί παράμετροι. Η σχέση τους είναι αμφίδρομη και η μία έννοια αποτελεί προϋπόθεση και συνέπεια της άλλης. Η πιο σημαντική διαφοροποίηση είναι ότι η επαγγελματική ικανοποίηση έχει να κάνει περισσότερο με τον ίδιο τον εργαζόμενο - εκπαιδευτικό ενώ η οργανωσιακή δέσμευση αφορά και επιδρά περισσότερο στον οργανισμό - σχολείο (Lok & Crawford, 2004).

3.1.2. Τα σχολεία σήμερα

Ποιο είναι, όμως, το εργασιακό καθεστώς και η κατάσταση σήμερα στα σχολεία της χώρας μας και, πιο συγκεκριμένα, στα δημοτικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου διερευνά και η παρούσα εργασία;

Η εκπαιδευτική πολιτική, λόγω της οικονομικής κρίσης, οδηγεί στη μείωση των δημοσίων δαπανών στην εκπαίδευση. Άμεση συνέπεια η υποβάθμιση, συγχώνευση, κατάργηση σχολικών μονάδων. Ενδεικτικά αναφέρεται η απόφαση του υπουργείου παιδείας

41643/Δ4/11-4-2012, σύμφωνα με την οποία υποβαθμίστηκαν, συγχωνεύτηκαν και καταργήθηκαν 103, 90 και 60 σχολεία αντίστοιχα. Συνέπεια, η αύξηση των μαθητών στις τάξεις και πολλοί εκπαιδευτικοί έχασαν τις οργανικές τους θέσεις από τα σχολεία στα οποία εργάζονταν. Τα όποια κενά σε διδακτικό προσωπικό στα σχολεία καλύπτονται από αναπληρωτές και εκπαιδευτικούς μειωμένου ωραρίου. Πολλοί από αυτούς αναγκάζονται να μετακινηθούν μακριά από τον τόπο κατοικίας τους και επίσης είναι αναγκασμένοι να πηγαίνουν σε δύο και τρία σχολεία για την συμπλήρωση του ωραρίου τους. Κάθε χρόνο και σε άλλα σχολεία Οι χειρότερες προϋποθέσεις για ανάπτυξη κλίματος οργανωσιακής δέσμευσης. Αυτό το κλίμα επιβαρύνεται ακόμη περισσότερο από τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο γίνεται εχθρός της αυτονομίας και της αυτενέργειας των εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων είναι περιορισμένη (Μλενάκης, 2005).

Σε θέματα που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση, η ανατροφοδότηση και η επιμόρφωση είναι περιορισμένες, σε αντιδιαστολή με τις απαιτήσεις που διαμορφώνονται στα σχολεία είτε λόγω πολυπολυτισμικότητας είτε λόγω μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες, που χρίζουν ιδιαίτερης μεταχείρισης και εξειδικευμένης γνώσης (πρόσθετη διδακτική στήριξη, τάξεις υποδοχής) (Κουτσελίνη, 2006).

Ταυτόχρονα σύμφωνα με τον Kalyva, (2013) δεν δημιουργούνται συνθήκες επαγγελματικής καριέρας και επαγγελματικής ανάπτυξης (πέραν των διευθυντών και συμβούλων) και οι όποιες ανταμοιβές εξαντλούνται στο μισθολογικό κλιμάκιο που και αυτό βάση του Νόμου Ν.4024/2011(Εγκύκλιος Δ22 ΓΛΚ), υπέστη περικοπές.

Όλα τα παραπάνω αφορούν τη σχολική ζωή η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τη δέσμευση και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Κάθε προσπάθεια βελτίωσής της ενισχύει το αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης και οργανωσιακής δέσμευσης.

Με όλα τα παραπάνω γεννάται το ερώτημα γιατί κάποιος να θέλει να γίνει εκπαιδευτικός; Την απάντηση δίνει η έρευνα των Elliophotou – Menon, Papanastasiou & Zempylas, (2008), σύμφωνα με την οποία η αγάπη για τα παιδιά και η επιθυμία μετάδοσης γνώσεων και αξιών είναι τα βασικά κίνητρα στην επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

3.2. Συναφείς έρευνες

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει αναφορά σε ενδεικτικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στον ελλαδικό χώρο όσο και στον διεθνή, σχετικά με τις έννοιες που διαπραγματεύεται η παρούσα εργασία.

-Στον ελλαδικό χώρο

Σε έρευνα του Δημητρόπουλου (1998) το αίσθημα προσφοράς και το κοινωνικό κύρος μέσω της αναγνώρισης του έργου τους φαίνεται να επηρεάζει θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ πολύ λιγότερο φαίνεται να επηρεάζει η εποπτεία.

Σύμφωνα με τον Koustelios, (2001) 354 εκπαιδευτικοί έδειξαν πως την επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζει θετικά η εποπτεία, ενώ αρνητικά ο μισθός και η περιορισμένη επαγγελματική εξέλιξη. Οι άνδρες φαίνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τις γυναίκες, ενώ οι Δημητριάδης, Μπαντίκος και Παπαδόπουλος (2012) συμφωνούν στην εποπτεία αλλά διαφωνούν ως προς το φύλο, αφού η δικιά τους έρευνα δείχνει τις γυναίκες περισσότερο ικανοποιημένες.

Καινούρια στοιχεία φαίνεται να επισημάνει η έρευνα των Μακρή-Μπότσαρη και Ματσαγγούρα (2003) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι προσθέτουν στους θετικούς παράγοντες την αναγνώριση από τους γονείς και από τους μαθητές και στους λιγότερο θετικούς παράγοντες την αξιοκρατία του συστήματος.

Επίσης, η έρευνα της Παπαναούμ (2003), πάλι στην πρωτοβάθμια, κατέδειξε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί (άνω των 45 ετών) και με μεγάλη προϋπηρεσία (άνω των 18 ετών) παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Ακόμα, μόλις το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών επηρεάζεται θετικά από τις εργασιακές συνθήκες.

Οι Antoniou et al., (2006) αθροίζοντας όλες τις δυνατές κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο χώρο του σχολείου (διευθυντής, συνάδελφοι, μαθητές, γονείς), συμπέραναν στην ερευνά τους ότι καλές σχέσεις με τους παραπάνω οδηγεί και σε θετικό αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης.

Έρευνα σε 437 καθηγητές φυσικής αγωγής έδειξε ότι θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση επιδρά η «φύση της ίδιας της εργασίας» και η εποπτεία, ενώ αρνητικά ο μισθός και το σχολικό κλίμα (Ζουρνατζή, Τσιγγίλης, Κουστέλιος και Πιντζοπούλου , 2006).

Χαμηλό αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης φαίνεται να διαμορφώνει η μικρή προϋπηρεσία του εκπαιδευτικού που συνήθως συνοδεύεται και από το νεαρό της ηλικίας. Ο άπειρος εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να αντιμετωπίσει προβλήματα τα οποία δημιουργούνται στον εργασιακό του χώρο. Δεν έχει καταλήξει στις μεθόδους που θα ακολουθήσει, με αποτέλεσμα όλα τα παραπάνω να του δημιουργούν άγχος και ένταση (Πετρίλη, Σ. 2007).

Η Γραμματικού (2010) στον παράγοντα φύλο ανάδειξε πως οι άνδρες επηρεάζονται θετικά, και σε οργανωσιακό επίπεδο και σε επίπεδο ικανοποίησης, από το σταθερό

περιβάλλον εργασίας, ενώ αντίστοιχα οι γυναίκες από τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συναδέλφων.

Karavas, E. (2010). Σε έρευνα 224 καθηγητών αγγλικής, τα αποτελέσματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των καθηγητών φυσικής αγωγής ως προς την αρνητική επίδραση των σχολικών και θεσμικών δομών, ενώ προτάσσει στις θετικές επιδράσεις την αλληλεπίδραση με τους μαθητές και την αυτονομία.

Ενδεικτική, επίσης, είναι η έρευνα των Δημητριάδη και Παπαδόπουλου (2013), που εμπλέκει τις περισσότερες ειδικότητες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και των δασκάλων, και πιο συγκεκριμένα 17 ξένων γλωσσών, 16 φυσικής αγωγής, 7 μουσικών, 22 νηπιαγωγών και 164 δασκάλων, συμπεραίνοντας πως δάσκαλοι, νηπιαγωγοί και ξένων γλωσσών παρουσιάζουν υψηλό βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης, ενώ χαμηλότερη παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής και μουσικοί.

Οι Σωτηρίου και Ιορδανίδης (2014), διερεύνησαν κατά πόσο το σχολικό κλίμα που διαμορφώνεται μέσα στη τάξη επιδρά θετικά ή αρνητικά στην επαγγελματική ικανοποίηση, καταλήγοντας στο θετικά.

Επίσης οι Kefalidou, Vassilakis και Pitsalidis (2015), σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Θεσσαλονίκη, ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης, σε σχέση γενικά με το επάγγελμά τους, ήταν σε μέτριο επίπεδο και ευχαριστημένοι σε σχέση με τους συναδέλφους τους και την ηγεσία, ενισχύοντας έτσι την αίσθηση της οργανωσιακής δέσμευσης.

Ο Παπαφωτίου (2015) και Γιοβά – Αλχαζίδη (2017), διερεύνησαν το επίπεδο οργανωσιακής δέσμευσης αναφορικά με τις διαστάσεις της και πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος εστιάζοντας στους φιλολόγους εκπαιδευτικούς των Λυκείων. Αποτελέσματα αυτών των ερευνών, όσον αφορά στο επίπεδο δέσμευσης, ήταν μέτριο έως αυξημένο, ενώ σχετικά με τις συνιστώσες της οργανωσιακής δέσμευσης, το αποτέλεσμα ήταν υψηλό στο επίπεδο συναισθηματικής δέσμευσης, μέτριο στο επίπεδο κανονιστικής και χαμηλό στο επίπεδο συνεχιστικής δέσμευσης.

Στον Ελλαδικό χώρο, έρευνες που συσχετίζουν την οργανωσιακή δέσμευση και στυλ ηγεσίας δεν υπάρχουν πολλές στη βιβλιογραφία. Ξεχωρίζουν δύο διπλωματικές εργασίες σε μεταπτυχιακό επίπεδο, αυτή της Παναγιωτίδου (2017) και του Γκανάτσου (2019) και οι οποίες αναλύουν, η μεν πρώτη τη σχέση οργανωσιακής δέσμευσης και κατανεμημένης ηγεσίας ενώ η δεύτερη τα επικρατέστερα στυλ ηγεσίας με όλες της συνιστώσες της οργανωσιακής δέσμευσης.

Τέλος, ο Παπαθωμόπουλος (2015) σύγκρινε τα αποτελέσματά του σε σχέση με τους ευρωπαίους εκπαιδευτικούς, όπου φαίνεται οι Έλληνες εκπαιδευτικοί να παρουσιάζονται λιγότερο ικανοποιημένοι. Εισπράττουν μεν αναγνώριση από μαθητές, γονείς και διευθυντές και το έργο τους είναι πολύ ενδιαφέρον, όμως δεν έχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγές και έτσι μένουν πολλά προσόντα τους ανεκμετάλλευτα.

-Διεθνείς έρευνες

Οι Marlow et al., (1996), στην ερευνά τους κατέληξαν πως οι χαμηλοί μισθοί επηρεάζουν αρνητικά το αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως επίσης ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας πολύ συχνά ενισχύει και την θέληση του εργαζόμενου να αποχωρήσει από τον οργανισμό στον οποίο προσφέρει τις υπηρεσίες του.

Οι Dinham και Scott (1998) κατάδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί (529) της Αυστραλίας εισπράττουν μεγάλη ικανοποίηση από το γεγονός ότι επηρεάζουν τη στάση και συμπεριφορά των μαθητών τους καθώς και την επίδοσή τους. Επιπρόσθετα, οι σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, μαθητών και γενικότερα κοινωνικού περιβάλλοντος συγκαταλέγονται στους θετικούς παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης, ενώ στους αρνητικούς συγκαταλέγονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές.

OShann (1998) στην έρευνά του συνέδεσε την επαγγελματική ικανοποίηση με την οργανωσιακή δέσμευση και την αποτελεσματικότητα. Η πρώτη οδηγεί στη δεύτερη και την τρίτη. Έτσι, η υποστηρικτική ηγεσία, για παράδειγμα, προκαλώντας επαγγελματική ικανοποίηση έμμεσα ενισχύει την οργανωσιακή δέσμευση, φέρνοντας καλύτερα αποτελέσματα στο ίδιο το σχολείο και τους μαθητές.

Οι Ma και Macmillan (1999), σε 2202 εκπαιδευτικούς του Καναδά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα έδειξαν πως το φύλο επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση (τις γυναίκες περισσότερο) και πως οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους νεότερους. Τέλος, ο σημαντικότερος παράγοντας διαμόρφωσης επαγγελματικής ικανοποίησης φαίνεται να είναι η ηγεσία.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Spear, Gould και Lee (2000), κατέδειξε πως ενισχύει το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης η αυτονομία, η σχέση με τα παιδιά και τους συναδέλφους και η αίσθηση ότι οι εκπαιδευτικοί επιτελούν κοινωνικό έργο. Αντίθετα, ο μισθός, ο μεγάλος φόρτος εργασίας, διδακτικός και διοικητικός, και το μειωμένο επαγγελματικό κύρος, επιδρούν αρνητικά.

Σε έρευνα της η Bogler (2001), διερεύνησε το στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση σε 745 εκπαιδευτικούς του Ισραήλ, υπερθεματίζοντας το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας ως θετικότερο παράγοντας ενίσχυσης της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Ο Brunetti (2001) διαφοροποιείται από πολλούς ερευνητές καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι κλασικοί παράγοντες επιρροής όπως μισθός, επαγγελματική ασφάλεια και διάφορα οφέλη δεν παίζουν σημαντικό ρόλο στην αίσθηση επαγγελματικής ικανοποίησης και οργανωσιακής δέσμευσης, παρά μόνο οι μαθητές.

Ακριβώς στα ίδια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Rhodes, Nevill & Allan (2004) λίγα χρόνια αργότερα, προσθέτοντας στα θετικά την ελαστική διοίκηση και στα αρνητικά την εξισορρόπηση επαγγελματικής και προσωπικής ζωής, τις παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών και τις συχνές αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι Walker et al.,(2004) διερευνώντας τον παράγοντα της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού μέσα στη τάξη, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αποτελεσματικότητα-αποδοτικότητα και επαγγελματική ικανοποίηση είναι έννοιες απόλυτα ανάλογες, αλλά όχι αμφίδρομες. Η αύξηση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας αυξάνει ανάλογα και την ικανοποίηση αλλά η αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης δεν αυξάνει απαραίτητα την αποτελεσματικότητα.

Στην Κύπρο μεταξύ 461 εκπαιδευτικών, οι Zempylas και Papanastasiou (2006) καταλήγουν στη θετική επιρροή των εργασιακών σχέσεων και οργανωσιακού κλίματος στην αίσθηση επαγγελματικής ικανοποίησης

Ο Schulze (2006) στην έρευνα του εστίασε στην «περιοχή» που βρίσκεται το σχολείο στο οποίο εργάζεται ο εκπαιδευτικός, το μέγεθός του, ο εξοπλισμός του, η υλικοτεχνική υποδομή του και ο αριθμός των μαθητών στη τάξη. Τα αποτελέσματα ασαφή αφού, ναι μεν το μεγάλο σχολείο έχει καλή υλικοτεχνική υποδομή, θετικός παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης, αλλά και πολλούς μαθητές μέσα στην τάξη, παράγοντας που επιδρά αρνητικά στην επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού.

Οι Eliophotou – Menon , Papanastasiou & Zempylas (2008), στην Κύπρο εξετάζοντας τον παράγοντα φύλο, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι άνδρες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τις γυναίκες. Επίσης οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα και τέλος οι εκπαιδευτικοί που πραγματοποίησαν τους στόχους τους οποίους είχαν θέσει, νιώθουν πιο ικανοποιημένοι. Πρέπει να σημειωθεί ότι στην έρευνα φάνηκε να είναι αδιάφορο η επαγγελματική εξέλιξη και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Η εποπτεία και υποστήριξη από τον διευθυντή, η αυτονομία του εκπαιδευτικού και η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, που αφορούν το σχολείο, είναι ενισχυτικοί παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Η έρευνα των Klassen & Chui (2010), έδειξε πως οι καλές, δυνατές και ποιοτικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στηριζόμενοι στον ίδιο παράγοντα, αυτόν των καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών οι Veldman et al., (2013), κατάδειξαν ότι επηρεάζει θετικά και ενισχύει επιπρόσθετα και το αίσθημα της οργανωσιακής δέσμευσης.

Οι Bogler και Nir (2012), εστιάζουν στον τρόπο άσκησης και το στυλ ηγεσίας του διευθυντή, απέναντι στους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς. Όταν οι διευθυντές δίνουν πρωτοβουλίες στους εκπαιδευτικούς, υπερθεματίζοντας την αυτονομία τους και αυτενέργειά τους, αυτόματα αυξάνεται και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Το στυλ ηγεσίας που ακολουθούν οι διευθυντές δημιουργώντας συνθήκες υποστήριξης και ενθάρρυνσης του έργου των εκπαιδευτικών διαμορφώνει κατάλληλες συνθήκες για ενίσχυση της οργανωσιακής δέσμευσης (Lai, Luen, Chai & Ling, 2014).

Οι Hulpia, Devos, Rosseel & Vlerick,(2012), όντας πιο αναλυτικοί εστιάζουν περισσότερο στη κατανεμημένη ηγεσία, η οποία επιτρέπει στα μέλη των ομάδων να εμπλέκονται ενεργά στις σχολικές διεργασίες και τη λήψη αποφάσεων, με αποτέλεσμα η αύξηση της ενεργούς συμμετοχής να αυξάνει και το αίσθημα της δέσμευσης των εκπαιδευτικών με το σχολείο τους. Βέβαια, επιδρά θετικά με την προϋπόθεση ότι ο καταμερισμός των εργασιών έχει μέτρο και ο διευθυντής δεν έχει χάσει τον απόλυτο έλεγχο, που σε αυτήν την περίπτωση, δρα ανασταλτικά στο αίσθημα της δέσμευσης από τους εκπαιδευτικούς.

Παραμένοντας στο στυλ ηγεσίας, αλλά σε συνδυασμό με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, η έρευνα των Colak, Altinkurt και Yilmaz (2014), έδειξε πώς οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζουν μεγαλύτερη οργανωσιακή δέσμευση από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας. Ο λόγος είναι ότι οι δάσκαλοι συμπληρώνουν το ωράριό τους κυρίως με μία τάξη, σε αντιδιαστολή με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, που, για να συμπληρώσουν το ωράριό τους, καλούνται να διδάξουν σε πολύ περισσότερα τμήματα.

Συνοψίζοντας, η επισκόπηση των ερευνών δείχνει ότι η συνολική επαγγελματική ικανοποίηση και οργανωσιακή δέσμευση κινείται σε υψηλό επίπεδο έως μέτριο. Υπάρχουν επιμέρους παράγοντες που σχετίζονται θετικά και με τις δύο έννοιες, όπως για παράδειγμα το

αίσθημα προσφοράς, η σχέση με τους μαθητές και τους συναδέλφους, όπως υπάρχουν και παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά, όπως, για παράδειγμα, ο μισθός, η επαγγελματική εξέλιξη μέσω προαγωγών και οι συχνές αλλαγές εκπαιδευτικών πολιτικών. Φυσικά, υπάρχουν και παράγοντες που σε άλλες έρευνες δείχνουν θετική σχέση και σε άλλες αρνητική λόγω της υποκειμενικότητας των ερωτηθέντων στις έρευνες. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η οργανωσιακή κουλτούρα και το φύλο των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η περιοχή όπου λειτουργεί το σχολείο και η υποκειμενικότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι είναι στοιχεία που επηρεάζουν άμεσα τα αποτελέσματα των ερευνών. Στη συνέχεια, θα φανεί τι ισχύει για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δήμου Εορδαίας.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ - ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^{ο} : ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι, βάσει των απόψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, να καταγραφεί το επίπεδο οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο δήμο Εορδαίας του Νομού Κοζάνης. Η οργανωσιακή δέσμευση διερευνάται υπό το πρίσμα των τριών διαστάσεων σύμφωνα με το μοντέλο των Allen και Meyer (1990). Καταγράφεται ο βαθμός της συναισθηματικής δέσμευσης, της δέσμευσης λόγω συνέχειας, της κανονιστικής δέσμευσης και τέλος της συνολικής οργανωσιακής δέσμευσης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με το σχολείο στο οποίο προσφέρουν τις υπηρεσίες τους. Επίσης καταγράφονται οι παράγοντες και ιεραρχούνται πάντα με βάση τις απόψεις των ερωτηθέντων.

Επιπρόσθετα διερευνάται ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης που επιδεικνύουν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί. Οι ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν την επαγγελματική ικανοποίηση, υπάγονται σε 4 υποκλίμακες. Οι δύο πρώτες υποκλίμακες αφορούν ενδογενείς παράγοντες με βάσει τη φύση του επαγγέλματος και τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ενώ οι άλλες δύο υποκλίμακες αναφέρονται σε εξωγενείς παράγοντες που έχουν άμεση σχέση με το συγκεκριμένο σχολείο στο οποίο υπηρετεί ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό σύστημα

Τέλος διερευνάται ο βαθμός στον οποίο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν αυτές τις δύο έννοιες, καθώς επίσης και αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ αυτών των δύο εννοιών και σε ποιο βαθμό.

Έτσι, λοιπόν, τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία θα γίνει προσπάθεια να απαντηθούν, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, είναι:

- Σε ποιο βαθμό υπάρχει οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών στα σχολεία του δήμου Εορδαίας και πως εκδηλώνεται;
- Ποιοι παράγοντες οργανωσιακής δέσμευσης αναδεικνύονται;
- Ποιο είναι το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αυτών;
- Ποιοι παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται;
- Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις προς διερεύνηση μεταβλητές;

4.2. Μεθοδολογία

Για την εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων ακολουθήθηκε η ποσοτική μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου. Η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρείται η πιο κατάλληλη για την

ανάδειξη βαθμού και παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν τις μεταβλητές της έρευνας καθώς και την μεταξύ τους σχέση (Creswell, 2011).

Με βάση, το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες υπηρετούν σε σχολεία τα οποία είναι εύκολα προσβάσιμα στον ερευνητή, ακολουθήθηκε η «Βολική» δειγματοληψία. Έγιναν όσες επισκέψεις χρειάστηκε για να συγκεντρωθεί ο απαραίτητος αριθμός ερωτηματολογίων που απαιτεί η έρευνα για την ολοκλήρωσή της.

4.3. Συμμετέχοντες στην έρευνα - Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 140 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δήμου Εορδαίας κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν όμοια χαρακτηριστικά και οι λόγοι επιλογής του συγκεκριμένου δείγματος ήταν πρώτον ότι αποτελεί τον τόπο κατοικίας και εργασίας του ερευνητή και, δεύτερον και σπουδαιότερο, ότι δεν έχει πραγματοποιηθεί ανάλογη έρευνα στη συγκεκριμένη περιοχή, παρά μόνο σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση και σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη πόλη της Πτολεμαΐδας. Συνολικά μοιράστηκαν 200 ερωτηματολόγια σε 21 διαφορετικά δημοτικά σχολεία (12 στην πόλη της Πτολεμαΐδας και 11στα περίχωρά της) κατά το χρονικό διάστημα Νοέμβριος – Δεκέμβριος 2019 και τελικά συλλέχθηκαν 140.

4.4. Ερευνητικό εργαλείο - Ερωτηματολόγιο.

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε σύμφωνα με το προαναφερθέν θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας και ήταν γραπτό και ανώνυμο. Έγινε προσπάθεια να μην έχει ασάφειες, να συμπληρώνεται εύκολα και γενικώς να είναι ελκυστικό στον συμμετέχοντα στην έρευνα. Απαρτιζόταν από 52 ερωτήσεις στο σύνολό του. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου ώστε να ενθαρρύνεται περισσότερο η συμμετοχή των ερωτηθέντων. Μοιράστηκε αυτοπροσώπως από τον ερευνητή, όπως ομοίως και συλλέχθηκε κατόπιν των απαιτούμενων επισκέψεων στα σχολεία. Πριν από τη διανομή στα σχολεία, συμπληρώθηκαν 14 ερωτηματολόγια πιλοτικά από κάποιους εκπαιδευτικούς του σχολείου του ερευνητή για ανατροφοδότηση, τόσο του χρόνου συμπλήρωσης όσο και αποσαφήνισης, ίσως, κάποιων ερωτήσεων.

Το ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε 4 μέρη. Το πρώτο μέρος αποτέλεσε το εισαγωγικό σημείωμα, στο οποίο οι ερωτηθέντες ενημερώθηκαν για το θέμα και το σκοπό της έρευνας, για το ποιος είναι ο ερευνητής, καθώς επίσης για τη διαβεβαίωση της ανωνυμίας των ερωτηθέντων και την αξιοποίηση των απαντήσεων καθαρά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Το δεύτερο μέρος αφορούσε στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος τα

οποία, όπως φάνηκε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας του θεωρητικού πλαισίου, μπορεί να επηρεάζουν τόσο την οργανωσιακή δέσμευση όσο και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα γίνεται λόγος για το φύλο, την ηλικία, τη σχέση εργασίας, τη θέση εργασίας, την προϋπηρεσία στο σχολείο και στην εκπαίδευση, τον τύπο του σχολείου, τις σπουδές καθώς και το φύλο του διευθυντή. Το τρίτο μέρος περιείχε 13 ερωτήσεις σχετικές με την οργανωσιακή δέσμευση. Οι ερωτήσεις 12,14,15αφορούν τη συναισθηματική δέσμευση, οι ερωτήσεις 10,11,13,16,17 τη συνεχιστική δέσμευση, οι ερωτήσεις 18,19,20,21 την κανονιστική δέσμευση, η ερώτηση 22 αφορά γενικά τη δέσμευση στο σχολείο και η τελευταία ερώτηση η 23η ιεράρχησης παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν την οργανωσιακή δέσμευση. Οι ερωτήσεις προέρχονταν από το Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) των Allen και Meyer (1990), με τις ανάλογες προσαρμογές στο χώρο της εκπαίδευσης ενώ οι απαντήσεις ήταν διαβαθμισμένης κλίμακας τύπου Likert από το 1 έως το 5 με το 1 να σημαίνει καθόλου και το 5 να σημαίνει πάρα πολύ (βλ Παράρτημα). Στο τέταρτο μέρος, οι ερωτήσεις γίνονταν αναφορικά με την άντληση ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης επιμερίστηκαν σε 4 κατηγορίες. Μία κατηγορία σχετική με ενδογενείς παράγοντες, όπου οι ερωτήσεις έχουν σχέση με την φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (ερωτήσεις 24-30), μία κατηγορία σχετική με εξωγενείς παράγοντες, όπου οι ερωτήσεις έχουν σχέση με τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου στο οποίο υπηρετεί κάθε εκπαιδευτικός (ερωτήσεις 31,32,35,38,39,40), μια κατηγορία με εξωγενείς παράγοντες σε άμεση σχέση με το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα (ερωτήσεις 33,34,36,37,41) και μια κατηγορία με ενδογενείς παράγοντες, όπου οι ερωτήσεις έχουν σχέση με τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Επιπρόσθετα, η ερώτηση ιεράρχησης παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση (ερώτηση 42) και τέλος οι ερωτήσεις 51,52 που αφορούν την παρουσία του διευθυντή στο εκπαιδευτικό έργο του εκπαιδευτικού. Το ερωτηματολόγιο το οποίο χρησιμοποιήθηκε ήταν το Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) τωνWeiss, Dawis, England, & Lofquist (1977), στο οποίο και εδώ οι απαντήσεις ήταν επίσης διαβαθμισμένης κλίμακας τύπου Likert από το 1 έως το 5 με το 1 να σημαίνει πολύ δυσαρεστημένος και το 5 να σημαίνει πολύ ικανοποιημένος ή 1 να σημαίνει καθόλου και το 5 να σημαίνει πάρα πολύ και τέλος οι δύο τελευταίες με το 1 να σημαίνει μια φορά την εβδομάδα και το 5 να σημαίνει ποτέ (βλ Παράρτημα).

4.5. Αξιοπιστία και εγκυρότητα (Cronbach΄s Alpha)

Η εγκυρότητα των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου είναι τεκμηριωμένη τόσο από τους ίδιους τους δημιουργούς τους όσο και από άλλους ερευνητές που έκαναν χρήση των

ίδιων ερωτηματολογίων στις δικές τους έρευνες. Η αξιοπιστία διασφαλίστηκε από τον ερευνητή, ο οποίος, όσον αφορά την διαδικασία, παρέδωσε και παρέλαβε ο ίδιος τα ερωτηματολόγια, παρέχοντας οποιαδήποτε διευκρίνιση, αν και οι διατυπώσεις των ερωτήσεων έγιναν με ιδιαίτερη προσοχή προς αποφυγή παρερμηνειών από τους ερωτηθέντες. Επιπρόσθετα υπολογίστηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων των ερωτηματολογίων που δόθηκαν και ο δείκτης α του Cronbach υπολογίστηκε στο ,729 (Πίνακας 6), πράγμα που δείχνει καλή συνοχή και συσχέτιση μεταξύ των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου. (Συνοπτικός πίνακας ελέγχου αξιοπιστίας στο παράτημα).

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,729	60

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	140	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	140	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Πίνακας 6 Δείκτης α του Cronbach

4.6. Μέθοδος ανάλυσης

Η επεξεργασία και η στατιστική ανάλυση έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics 24 το οποίο χορηγήθηκε από το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας προς τους φοιτητές/τριές του. Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, βάση των ερευνητικών ερωτημάτων, έχει γίνει έλεγχος κανονικότητας και έλεγχος μέσων τιμών ανά δημογραφικό παράγοντα και ερώτηση. Στις ερωτήσεις με αρνητική χροιά έγινε η απαραίτητη αντιστροφή της κλίμακας Likert.

4.7 Περιορισμοί της έρευνας

Με την παρούσα έρευνα έγινε μία προσπάθεια κατανόησης και διερεύνησης των παραγόντων που μπορεί να επηρεάζουν τις έννοιες οργανωσιακή δέσμευση και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο μικρός αριθμός του δείγματος και ο περιορισμός σε μια συγκεκριμένη περιοχή δεν επιτρέπει γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Επιπλέον, τα σχολεία τα οποία μετείχαν είχαν πολλά κοινά χαρακτηριστικά τόσο σε υλικοτεχνική υποδομή όσο και ίδια κοινωνικοπολιτισμική κατάσταση μαθητών και διδασκόντων. Τέλος, δεν πρέπει να παραβλεφθεί το γεγονός πως τα

ερωτηματολόγια δόθηκαν σχετικά στην αρχή της χρονιάς οπότε δεν έχει επέλθει ακόμα κούραση και επίσης λίγο πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων όπου εύλογα η ψυχολογία των εκπαιδευτικών είναι διαφορετική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^{ο} : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φάνηκε ότι τα δημογραφικά στοιχεία μπορούν να επηρεάσουν την οργανωσιακή δέσμευση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και για τον λόγω αυτό ακολουθεί μία ανάλυσή τους.

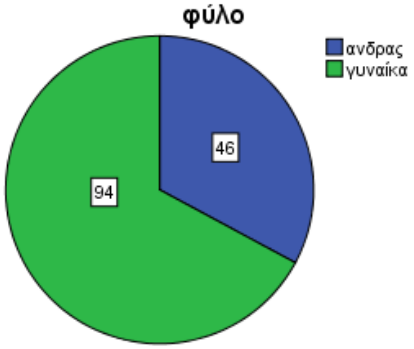
5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω το δείγμα αποτέλεσαν 140 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Εορδαίας.

5.1.1 Φύλο

Όπως φαίνεται και στον πίνακα 7 από τους 140 εκπαιδευτικούς οι 46 ήταν άνδρες με ποσοστό 32,9% και οι 94 ήταν γυναίκες με ποσοστό 67,1%.

		Frequency	Percent
Valid	ανδρας	46	32,9
	γυναίκα	94	67,1
	Total	140	100,0

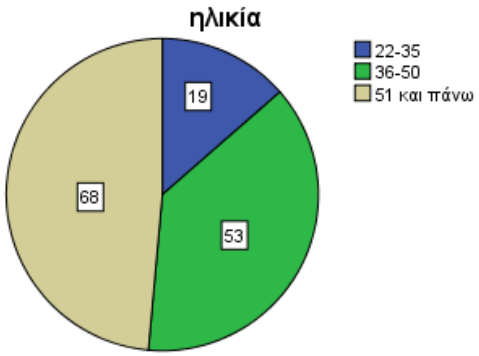


Πίνακας 7 Συχνότητα και σχετική συχνότητα ανά φύλο

5.1.2 Ηλικία

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 68 στον αριθμό με ποσοστό 48,6% ήταν πάνω των 51 χρονών. 53 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 37,9% ήταν μεταξύ 36 και 50 ετών και μόλις 19 με ποσοστό 13,6% μεταξύ 22 και 35 ετών (βλ. πίνακα 8).

		Frequency	Percent
Valid	22-35	19	13,6
	36-50	53	37,9
	51 και πάνω	68	48,6
	Total	140	100,0

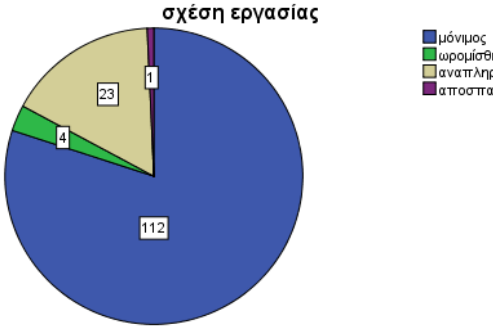


Πίνακας 8 Συχνότητα και σχετική συχνότητα ανά ηλικιακή ομάδα

5.1.3 Σχέση εργασίας

Η συντριπτική πλειοψηφία όπως φαίνεται και στον πίνακα 9 με 112 εκπαιδευτικούς από τους 140 και ποσοστό 80% ήταν μόνιμοι, μόλις 23 με ποσοστό 16,3% αναπληρωτές, μειωμένου ωραρίου 4 με ποσοστό 2,9% και 1 αποσπασμένος με ποσοστό 0,7%.

		Frequency	Percent
Valid	μόνιμος	112	80,0
	ωρομίσθιος	4	2,9
	αναπληρωτής/τρια	23	16,4
	αποσπασμένος	1	,7
	Total	140	100,0

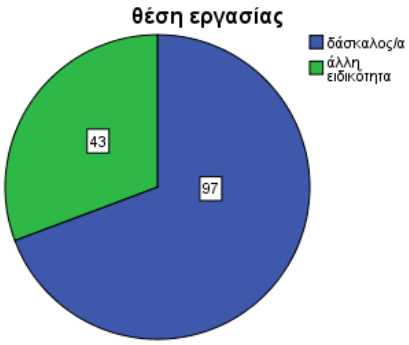


Πίνακας 9 Συχνότητα και σχετική συχνότητα ανά σχέση εργασίας

5.1.4 Θέση εργασίας

Ο αριθμός των δασκάλων γενικής παιδείας υπερτερεί έναντι των δασκάλων ειδικοτήτων (ειδικής αγωγής, ξένων γλωσσών, φυσικής αγωγής, μουσικών και καλλιτεχνικών) με ποσοστό 69,3% έναντι 30,7%, πιο συγκεκριμένα 97 δάσκαλοι έναντι 43 εκπαιδευτικών ειδικοτήτων(πίνακας 10).

		Frequency	Percent
Valid	δάσκαλος/α	97	69,3
	άλλη ειδικότητα	43	30,7
	Total	140	100,0

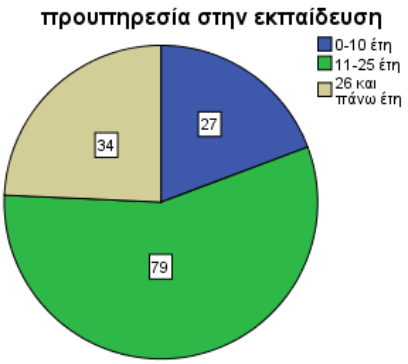


Πίνακας 10 Συχνότητα και σχετική συχνότητα ανά θέση εργασίας

5.1.5 Συνολική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση

Οι 79 από τους 140 σε ποσοστό 56,4% δήλωσα προϋπηρεσία από11 έως 25 έτη, οι 34 με ποσοστό 24,3% δήλωσαν προϋπηρεσία πάνω από 26 έτη και τέλος οι 27 με ποσοστό 19,3% δήλωσαν προϋπηρεσία από 0 έως 10 έτη όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα 11

		Frequency	Percent
Valid	0-10 έτη	27	19,3
	11-25 έτη	79	56,4
	26 και πάνω έτη	34	24,3
	Total	140	100,0

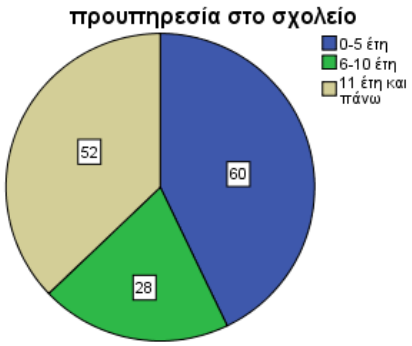


Πίνακας 11 Συχνότητα και σχετική συχνότητα ανά έτη υπηρεσίας

5.1.6 Προϋπηρεσία στο σχολείο/α που εργάζεστε τώρα

Το 42,9% των εκπαιδευτικών δηλαδή 60 άτομα έχουν μέχρι 5 έτη που εργάζονται στο παρών σχολείο, 52 με ποσοστό 37,1% εργάζονται στο παρών σχολείο πάνω από 11 έτη και 28 άτομα με ποσοστό 20% έχουν στο σχολείο 6 με 10 έτη (πίνακας 12).

		Frequency	Percent
Valid	0-5 έτη	60	42,9
	6-10 έτη	28	20,0
	11 έτη και πάνω	52	37,1
	Total	140	100,0

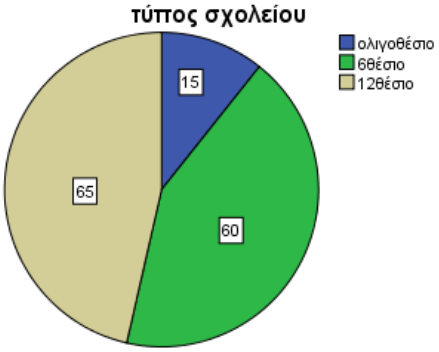


Πίνακας 12 Συχνότητα και σχετική συχνότητα ανά προϋπηρεσία στο σχολείο

5.1.7Τύπος σχολείου

Όσον αφορά τον τύπο του σχολείου που απασχολούνται οι εκπαιδευτικοί οι 65 δήλωσαν 12θέσιο οι 60 6θέσιο και οι 15 ολιγοθέσιο με ποσοστά 46,4%, 42,9% και 10,7% αντίστοιχα, όπως φαίνεται και στον πίνακα 13

		Frequency	Percent
Valid	ολιγοθέσιο	15	10,7
	6θέσιο	60	42,9
	12θέσιο	65	46,4
	Total	140	100,0

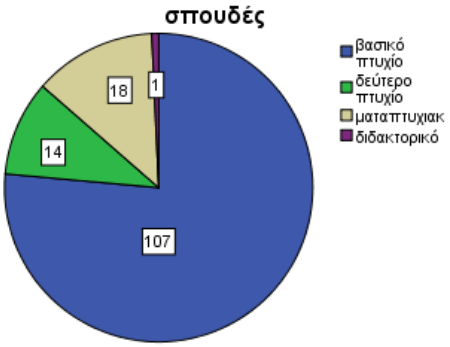


Πίνακας 13 Συχνότητα και σχετική συχνότητα ανά τύπο σχολείου

5.1.8 Σπουδές

Το επίπεδο εκπαίδευσης της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών 107 με ποσοστό 76,4% ήταν κάτοχοι βασικού πτυχίου, οι 18 με ποσοστό 12,9% δήλωσαν κάτοχοι μεταπτυχιακού, 14 με ποσοστό 10% δήλωσαν κάτοχοι δεύτερου πτυχίου και μόλις ένας με ποσοστό 0,7% κάτοχος διδακτορικού (βλ. πίνακα 14).

		Frequency	Percent
Valid	βασικό πτυχίο	107	76,4
	δεύτερο πτυχίο	14	10,0
	ματαπτυχιακό	18	12,9
	διδακτορικό	1	,7
	Total	140	100,0

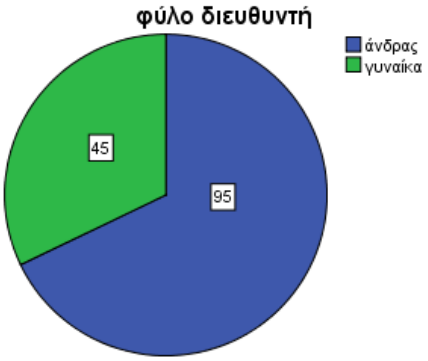


Πίνακας 14 Συχνότητα και σχετική συχνότητα ανά επίπεδο σπουδών

5.1.9 Φύλο του διευθυντή

Οι 95 από τους 140 εκπαιδευτικούς με ποσοστό 67,9% δήλωσαν πως οι διευθυντές τους ήταν άνδρες και οι υπόλοιποι 45 με ποσοστό 32,1% δήλωσαν πως οι διευθυντές τους ήταν γυναίκες (βλ. πίνακα 15).

		Frequency	Percent
Valid	άνδρας	95	67,9
	γυναίκα	45	32,1
	Total	140	100,0



Πίνακας 15 Συχνότητα και σχετική συχνότητα ανά φύλο του διευθυντή

5.2 Οργανωσιακή δέσμευση

5.2.1. 1^{ο} ερευνητικό ερώτημα.

Στο 1^{ο} ερευνητικό ερώτημα, με βάσει πάντα τις απόψεις του συγκεκριμένου δείγματος, ο βαθμός οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών υπολογίστηκε από το

μέσο όρο των 12 επιμέρους ερωτήσεων που αφορούν τις 3 διαστάσεις της οργανωσιακής δέσμευσης. Τη συναισθηματική, τη συνεχιστική και την κανονιστική δέσμευση. Η μέτρηση του επιπέδου οργανωσιακής δέσμευσης του δείγματος στηρίχτηκε σε ερωτηματολόγιο 5άβαθμης κλίμακας Likert. Η τιμή από 3 και πάνω δείχνει επίπεδο δέσμευσης από μέτριο έως πολύ υψηλό, ενώ τιμές χαμηλότερες του 3 δείχνουν χαμηλά επίπεδα δέσμευσης.

Από τον συγκεντρωτικό πίνακα 16 παρατηρείται ότι ο μέσος όρος της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι 3,3285 με τυπική απόκλιση 1,14743 και άρα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσιάζουν μέτριο βαθμό δέσμευσης (βλ. εικόνα 2 γράφημα οργανωσιακής δέσμευσης).

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ			
	Valid N	Mean	Std. Deviation
Συνολική συναισθηματική δέσμευση	140	**4,0857**	1,16359
Συνολική συνεχιστική δέσμευση	140	3.3071	1,07555
Συνολική κανονιστική δέσμευση	140	2,8950	1,22865
Νιώθετε δεσμευμένος γενικά με το σχολείο σας	140	3,0857	1,12196
ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	140	**3,3285**	**1,14743**

Πίνακας 16 Συγκεντρωτικός πίνακας οργανωσιακής δέσμευσης

Εικόνα 2 Γράφημα Οργανωσιακής Δέσμευσης

Ειδικότερα και από την ανάλυση των ανάλογων ερωτήσεων ανά διάσταση οργανωσιακής δέσμευσης φαίνεται ότι τον υψηλότερο επίπεδο δέσμευσης παρουσιάζει η συναισθηματική δέσμευση (Μ.Ο. = 4,0857 και Τ.Α. = 1,16359),(βλ. πίνακα 17).

Περιγραφική ανάλυση δεδομένων συναισθηματικής δέσμευσης			
	Valid N	Mean	Std. Deviation
Θα ήσασταν πολύ ικανοποιημένος/η, αν τελειώνατε την επαγγελματική σας σταδιοδρομία στο σχολείο αυτό	140	4,0557	1,23781
Νιώθετε μέρος της οικογένειας του σχολείου	140	**4,2657**	,91046
Πραγματικά τα προβλήματα του σχολείου είναι και δικά σας	140	3,9356	3,6286
Συνολική συναισθηματική δέσμευση	140	**4,0857**	**1,16359**

Πίνακας 17 Περιγραφική ανάλυση δεδομένων συναισθηματικής δέσμευσης

Καμία απάντηση δεν βαθμονομήθηκε κάτω από 3, ενδεικτικό του υψηλού βαθμού συναισθηματικής δέσμευσης, ενώ ο υψηλότερος βαθμός (Μ.Ο.=4,2657 και Τ.Α. 0,91046) δόθηκε στην πολύ ενδεικτική ερώτηση «Νιώθετε μέρος της οικογένειας του σχολείου».

Ακολουθεί, όπως φαίνεται και στον πίνακα 18, η δέσμευση συνέχειας με μέσο όρο 3,3071 και τυπική απόκλιση 1,06555

Περιγραφική ανάλυση δεδομένων συνεχιστικής δέσμευσης			
	Valid N	Mean	Std. Deviation
Δεν παραμένετε σ αυτό το σχολείο από ανάγκη	140	**4,5857**	,80453
Παραμένετε σε αυτό το σχολείο επειδή το επιθυμείτε	140	3,1713	,99495
Η αλλαγή σχολείου θα επιφέρει αλλαγές και θα διαταράξει την προσωπική σας ζωή	140	2,9071	1,21677
Έχετε επενδύσει τόσα πολλά στο σχολείο σας (χρόνο, ιδέες , ενέργεια) και δεν θα μπορούσατε να το εγκαταλείψετε	140	3,3374	1,09870
Έχετε πολύ λίγες διαθέσιμες εναλλακτικές επιλογές αν εγκαταλείπατε το σχολείο στο οποίο εργάζεστε τώρα	140	2,5340	1,21271
Συνολική συνεχιστική δέσμευση	140	**3.3071**	**1,06555**

Πίνακας 18 Περιγραφική ανάλυση δεδομένων συνεχιστικής δέσμευσης

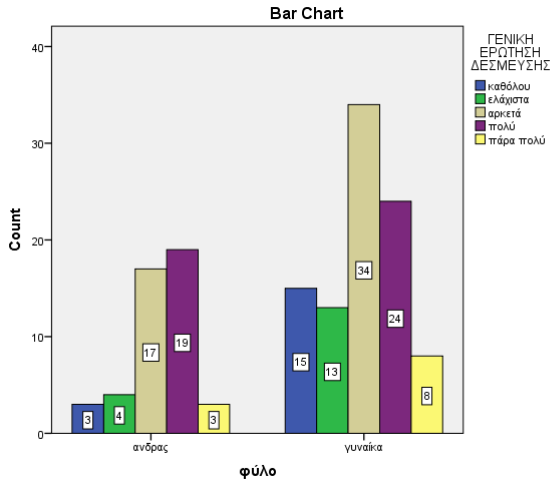
Εδώ 2 ερωτήσεις βαθμονομήθηκαν κάτω του 3, ενώ τον μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο.= 4,5857 και Τ.Α.=0,80453) πείρε η ερώτηση «Δεν παραμένετε σ αυτό το σχολείο από ανάγκη». Ο βαθμός αυτός δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν παραμένουν στο σχολείο τους σχεδόν καθόλου από ανάγκη και μάλιστα με πολύ μικρή τυπική απόκλιση στις απαντήσεις τους.

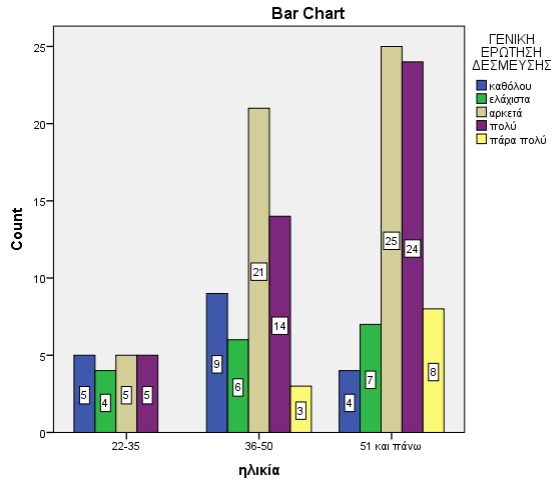
Στην Τρίτη θέση, βάση των απαντήσεων του δείγματος και όπως φαίνεται στον πίνακα 19, είναι η κανονιστική δέσμευση. Ενδεικτικό της χαμηλού βαθμού κανονιστικής δέσμευσης ο μέσος όρος κάτω του 3 (Μ.Ο.= 2,8357 και Τ.Α.= 1,22865). 3 ερωτήσεις βαθμονομήθηκαν κάτω από 3, ενώ μόνο μία οριακά βαθμονομήθηκε πάνω από 3.

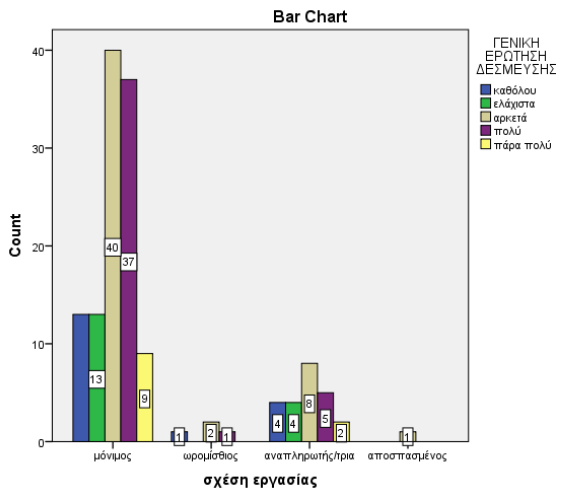
Περιγραφική ανάλυση δεδομένων κανονιστικής δέσμευσης			
	Valid N	Mean	Std. Deviation
Νιώθετε την ηθική υποχρέωση να παραμείνετε στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα γιατί σας έχει προσφέρει πολλά	140	2,7714	1,19030
Δε επιθυμείτε να φύγετε τώρα από το σχολείο που υπηρετείτε, γιατί έχετε μια αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του	140	**3,0214**	1,22602
Το να αλλάζετε σχολείο με βάση το προσωπικό σας συμφέρον δεν είναι σωστό	140	2,8052	1,26156
Ότι η παραμονή και η αφοσίωση σε μια σχολική μονάδα δεν έχει μεγάλη σημασία	140	2,7448	1,23664
Συνολική κανονιστική δέσμευση	**140**	**2,8357**	**1,22865**

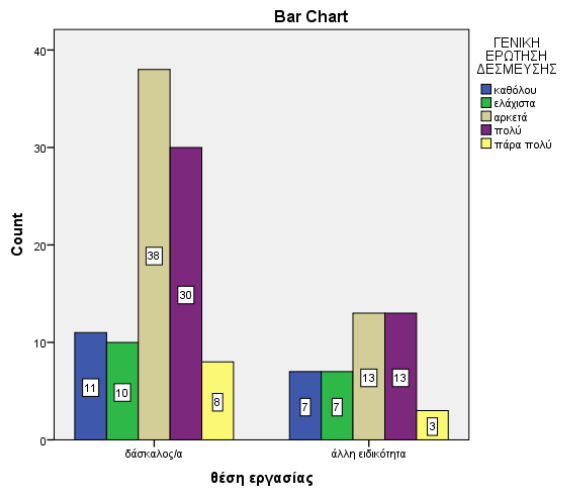
Πίνακας 19 Περιγραφική ανάλυση δεδομένων κανονιστικής δέσμευσης

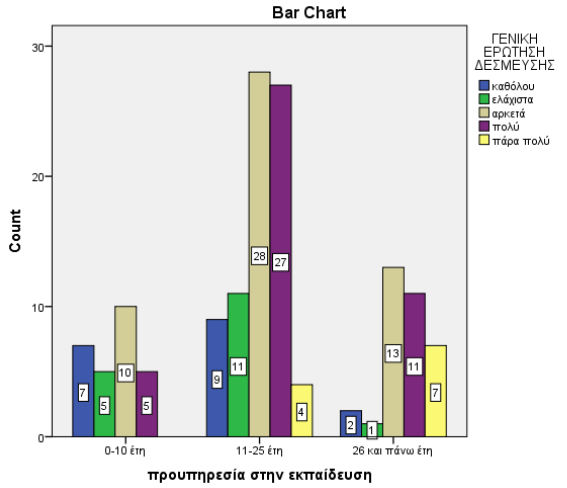
Στη γενική ερώτηση σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί νιώθουν δεσμευμένοι, σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στο πίνακα 20 που ακολουθεί

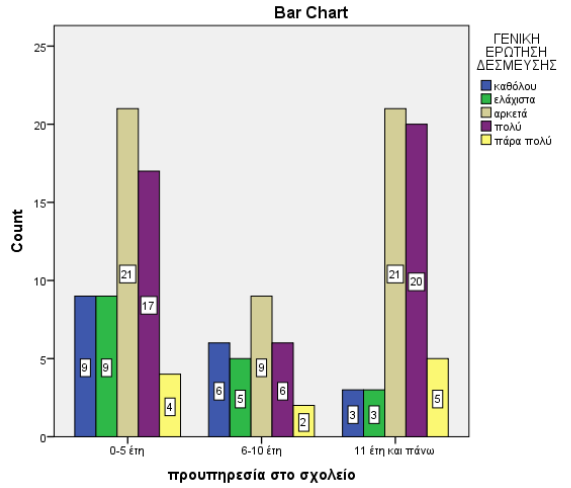


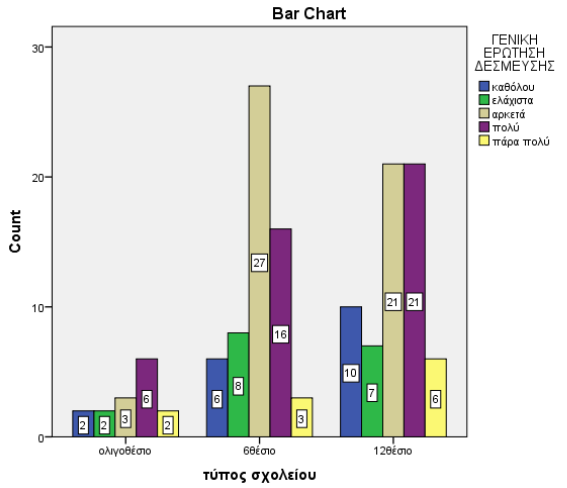


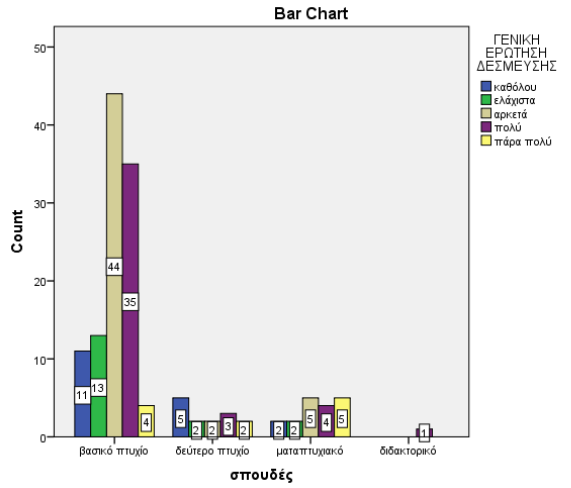

Bar Chart
ΓΕΝΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ
καθόλου
ελάχιστα
αρκετά
πολύ
πάρα πολύ
Count
μόνιμος
ωρομίσθιος
αναπληρωτής/τρια
αποσπασμένος
σχέση εργασίας

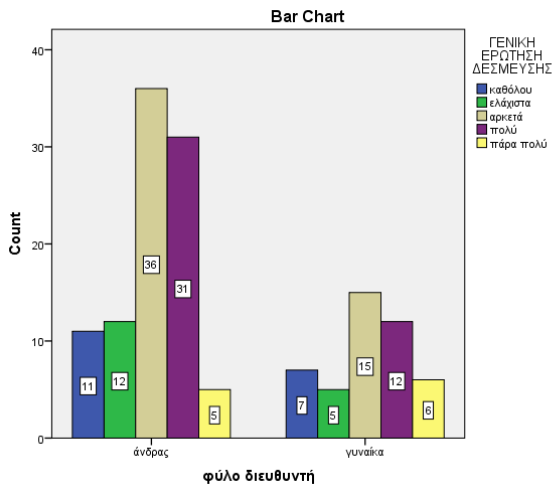

Bar Chart
ΓΕΝΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ
καθόλου
ελάχιστα
αρκετά
πολύ
πάρα πολύ
Count
δάσκαλος/α
άλλη ειδικότητα
θέση εργασίας


Bar Chart
ΓΕΝΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ
καθόλου
ελάχιστα
αρκετά
πολύ
πάρα πολύ
Count
0-10 έτη
11-25 έτη
26 και πάνω έτη
προυπηρεσία στην εκπαίδευση


Bar Chart
ΓΕΝΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ
καθόλου
ελάχιστα
αρκετά
πολύ
πάρα πολύ
Count
0-5 έτη
6-10 έτη
11 έτη και πάνω
προυπηρεσία στο σχολείο


Bar Chart
ΓΕΝΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ
καθόλου
ελάχιστα
αρκετά
πολύ
πάρα πολύ
Count
ολιγοθέσιο
6θέσιο
12θέσιο
τύπος σχολείου


Bar Chart
ΓΕΝΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ
καθόλου
ελάχιστα
αρκετά
πολύ
πάρα πολύ
Count
βασικό πτυχίο
δεύτερο πτυχίο
μεταπτυχιακό
διδακτορικό
σπουδές



Πίνακας 20 Ραβδογράμματα δέσμευσης - δημογραφικών χαρακτηριστικών

5.2.2 2ο ερευνητικό ερώτημα.

Ήδη από το παραπάνω κεφάλαιο στους πίνακες αποτυπώνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις (Μ.Ο./Τ.Α.) των παραγόντων των τριών διαστάσεων οργανωσιακής δέσμευσης. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από τα ποσοστά των απαντήσεων του δείγματος στις επιμέρους ερωτήσεις οι οποίες διαμορφώνουν και τους παράγοντες κάθε διάστασης δέσμευσης. Τα ποσοστά αυτά αποτυπώνονται στον πίνακα 21 που ακολουθεί.

Πίνακας 21 Κατανομή ποσοστών (%) παραγόντων ανά διάσταση οργανωσιακής δέσμευσης

	Βαθμός Δέσμευσης				
	καθόλου	ελάχιστα	αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Συναισθηματική	%	%	%	%	%
Θα ήσασταν πολύ ικανοποιημένος/η, αν τελειώνατε την επαγγελματική σας σταδιοδρομία στο σχολείο αυτό	7,1	5,7	12,1	21,4	**53,6**
Νιώθετε μέρος της οικογένειας του σχολείου	1,4	2,1	17,1	30	**49,3**
Πραγματικά τα προβλήματα του σχολείου είναι και δικά σας	3,6	7,1	**35,7**	30	23,6
Συνεχιστική	%	%	%	%	%
Παραμένετε σ αυτό το σχολείο από ανάγκη	**75**	11,4	11,4	1,4	0,7
Παραμένετε σε αυτό το σχολείο επειδή το επιθυμείτε	2,1	5,7	7,1	20	**65**
Η αλλαγή σχολείου θα επιφέρει αλλαγές και θα διαταράξει την προσωπική σας ζωή	15,7	20	**33,6**	19,3	11,4
Έχετε επενδύσει τόσα πολλά στο σχολείο σας (χρόνο, ιδέες , ενέργεια) και δεν θα μπορούσατε να το εγκαταλείψετε	6,4	14,3	**37,1**	26,4	15,7
Έχετε πολύ λίγες διαθέσιμες εναλλακτικές επιλογές αν εγκαταλείπατε το σχολείο στο οποίο εργάζεστε τώρα	24,3	25	**27,1**	17,1	6,4
Κανονιστική	%	%	%	%	%
Νιώθετε την ηθική υποχρέωση να παραμείνετε στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα γιατί σας έχει προσφέρει πολλά	12,9	20,7	27,9	**28,6**	10
Δε επιθυμείτε να φύγετε τώρα από το σχολείο που υπηρετείτε, γιατί έχετε μια αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του	13,6	20,7	**27,9**	25,7	12,1
Το να αλλάζετε σχολείο με βάση το προσωπικό σας συμφέρον δεν είναι σωστό	19,3	19,3	**31,4**	18,6	11,4
Ότι η παραμονή και η αφοσίωση σε μια σχολική μονάδα δεν έχει μεγάλη σημασία	22,1	19,3	**32,1**	17,9	8,6
Νιώθετε γενικά δεσμευμένος με το σχολείο σας	12,9	12,1	**36,4**	30,7	7,9

Στον παραπάνω πίνακα επιβεβαιώνεται η δέσμευση των εκπαιδευτικών με το σχολείο και τους παράγοντες, όπως αναφέρθηκαν και στο θεωρητικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα ένας παράγοντας που είναι τα προβλήματα του σχολείου (π.χ. η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου ή το στυλ ηγεσίας), το 89,3% δέχεται ότι είναι και δικά του προβλήματα. Επίσης είναι τεράστιο το ποσοστό 96,4% που δηλώνει ότι νιώθει μέλος της οικογένειας του σχολείου ανεβάζοντας στα ύψη την σημασία του παράγοντα σχέση εκπαιδευτικών, διευθυντή, μαθητών και γονέων. Επιπρόσθετα εάν το περιβάλλον του σχολείου δεν ήταν σημαντικός παράγοντας τότε το 87,1% δεν θα δήλωνε ικανοποιημένο αν τελείωνε τη σταδιοδρομία του στο συγκεκριμένο σχολείο ή το 97,8% να δηλώνει ότι δεν παραμένει από ανάγκη ή ότι δεν έχει εναλλακτική επιλογή (76,4%). Επίσης ο παράγοντας ευσυνειδησία-ήθος αναδεικνύεται και στο ποσοστό 65,7% που δηλώνει ότι νιώθει μια αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του σχολείου, αλλά και μια αίσθηση καθήκοντος και ευθύνης με αποτέλεσμα το προσωπικό συμφέρον να μην υπερνικάει το κοινό καλό (61,4%).

Ακόμα πιο ξεκάθαρο γίνεται με τα αποτελέσματα στην ερώτηση ιεράρχησης 23 «Κατά τη γνώμη σας, πού οφείλεται η δέσμευση που νιώθετε για το σχολείο σας;». Το καλό κλίμα συνεργασίας με τους συναδέλφους έλαβε την πρώτη θέση στις δηλώσεις των ερωτηθέντων, ενώ ακολούθησαν κατά σειρά το στυλ ηγεσίας και ο τρόπος διοίκησης του σχολείου, η αυτονομία που παρέχεται κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, η σχέση που αναπτύσσεται με τους μαθητές και τελευταία ως επιλογή το ότι οι ίδιοι έχουν επενδύσει προσωπικά σε χρόνο – ιδέες – ενέργεια, αναφορικά με το ρόλο τους(βλ. πίνακα 22)

Πίνακας 22 Ιεράρχηση παραγόντων οργανωσιακής δέσμευσης

1η επιλογή	Στο καλό κλίμα συνεργασίας με τους συναδέλφους
2η επιλογή	Στο στυλ ηγεσίας και το τρόπο διοίκησης του σχολείου
3η επιλογή	Στην αυτονομία που μου παρέχεται κατά την άσκηση του έργου μου
4η επιλογή	Στη σχέση που έχω αναπτύξει με τους μαθητές μου
5η επιλογή	Στο ότι έχω επενδύσει προσωπικά σε χρόνο – ιδέες – ενέργεια, αναφορικά με το ρόλο μου

5.2.3 Επίδραση Δημογραφικών χαρακτηριστικών στο βαθμό και στους παράγοντες οργανωσιακής δέσμευσης

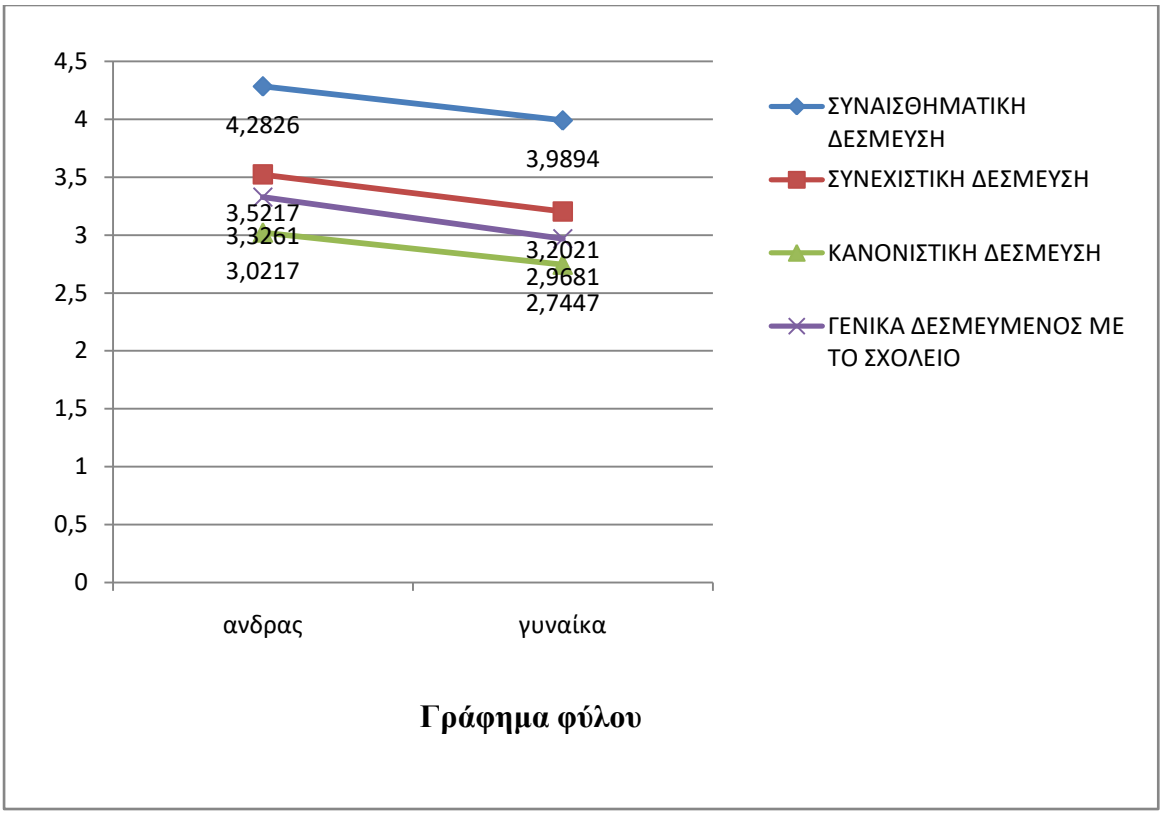
ΦΥΛΟ

Από τον πίνακα 23 και την εικόνα 3 γράφημα φύλου όπου αποτυπώνονται οι μέσες τιμές και των τριών διαστάσεων δέσμευσης συν τη γενική ερώτηση περί δέσμευσης φαίνεται πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι λίγο παραπάνω δεσμευμένοι με το σχολείο τους.

Group Statistics

	φύλο	N	Mean	Std. Deviation
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	ανδρας	46	4,2826	1,06798
	γυναίκα	94	3,9894	1,30750
ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	ανδρας	46	3,5217	1,06956
	γυναίκα	94	3,2021	1,10307
ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	ανδρας	46	3,0217	1,27348
	γυναίκα	94	2,7447	1,25241
ΓΕΝΙΚΑ ΔΕΣΜΕΥΜΕΝΟΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ανδρας	46	3,3261	,96734
	γυναίκα	94	2,9681	1,17731

Πίνακας 23 Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις διαστάσεων δέσμευσης ανά φύλο



Εικόνα 3 Γράφημα φύλου

Από το t-test όμως (βλ. πίνακα 24), όπου και στις τέσσερεις περιπτώσεις η τιμή του p είναι μεγαλύτερη του 0,05, συνάγεται το συμπέρασμα ότι δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα της δέσμευσης με βάση το φύλο των εκπαιδευτικών.

Independent Samples Test

	t	df	Sig. (2-tailed)
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	1,320	138	0,189
ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	1,626	138	0,106
ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	1,223	138	0,224
ΓΕΝΙΚΑ ΔΕΣΜΕΥΜΕΝΟΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	1,787	138	0,076

Πίνακας 24 Αποτελέσματα t-test (διαστάσεις δέσμευσης – φύλο εκπαιδευτικών)

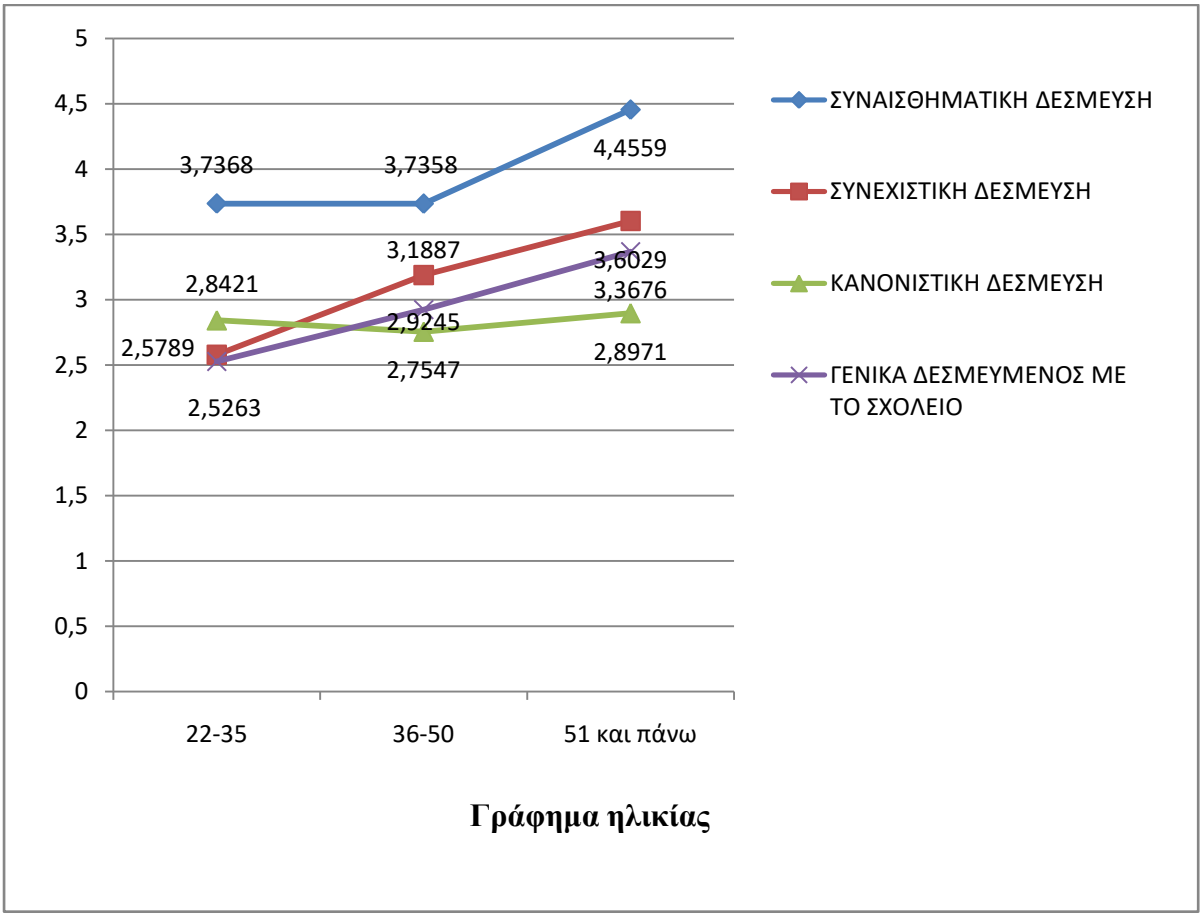
ΗΛΙΚΙΑ

Οι μέσες τιμές των διαστάσεων της δέσμευσης με βάση την ηλικία των εκπαιδευτικών αποτυπώνονται στον πίνακα 25 και στην εικόνα 4 γράφημα ηλικίας που ακολουθεί. Γίνεται φανερό ότι επικρατεί η ηλικία των 51 και πάνω, σε όλες τις διαστάσεις δέσμευσης.

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	22-35	19	3,7368	1,32674
	36-50	53	3,7358	1,46958
	51 και πάνω	68	**4,4559**	,87133
	Total	140	4,0857	1,23781
ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	22-35	19	2,5789	1,07061
	36-50	53	3,1887	,98169
	51 και πάνω	68	**3,6029**	1,09462
	Total	140	3,3071	1,09870
ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	22-35	19	2,8421	1,21395
	36-50	53	2,7547	1,32876
	51 και πάνω	68	**2,8971**	1,23554
	Total	140	2,8357	1,26156
ΓΕΝΙΚΑ ΔΕΣΜΕΥΜΕΝΟΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	22-35	19	2,5263	1,17229
	36-50	53	2,9245	1,14100
	51 και πάνω	68	**3,3676**	1,02075
	Total	140	3,0857	1,12196

Πίνακας 25 Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις διαστάσεων δέσμευσης με βάση την ηλικία



Εικόνα 4 Γράφημα ηλικίας

Επίσης η κανονιστική δέσμευση με βάση τον έλεγχο one way ANOVA και αφού έγινε έλεγχος κανονικής κατανομής (βλ. Παράτημα διάγραμμα 1 κανονικής κατανομής) φαίνεται να μην επηρεάζεται από την ηλικία σε αντίθεση με τις άλλες διαστάσεις δέσμευσης οι οποίες παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε στάθμη σημαντικότητας πάντα 5% (βλ. πίνακα 26)

ANOVA

		df	F	Sig.
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Between Groups	2	6,369	**,002**
ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Between Groups	2	7,606	**,001**
ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Between Groups	2	,188	,829
ΓΕΝΙΚΑ ΔΕΣΜΕΥΜΕΝΟΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	Between Groups	2	5,374	**,006**

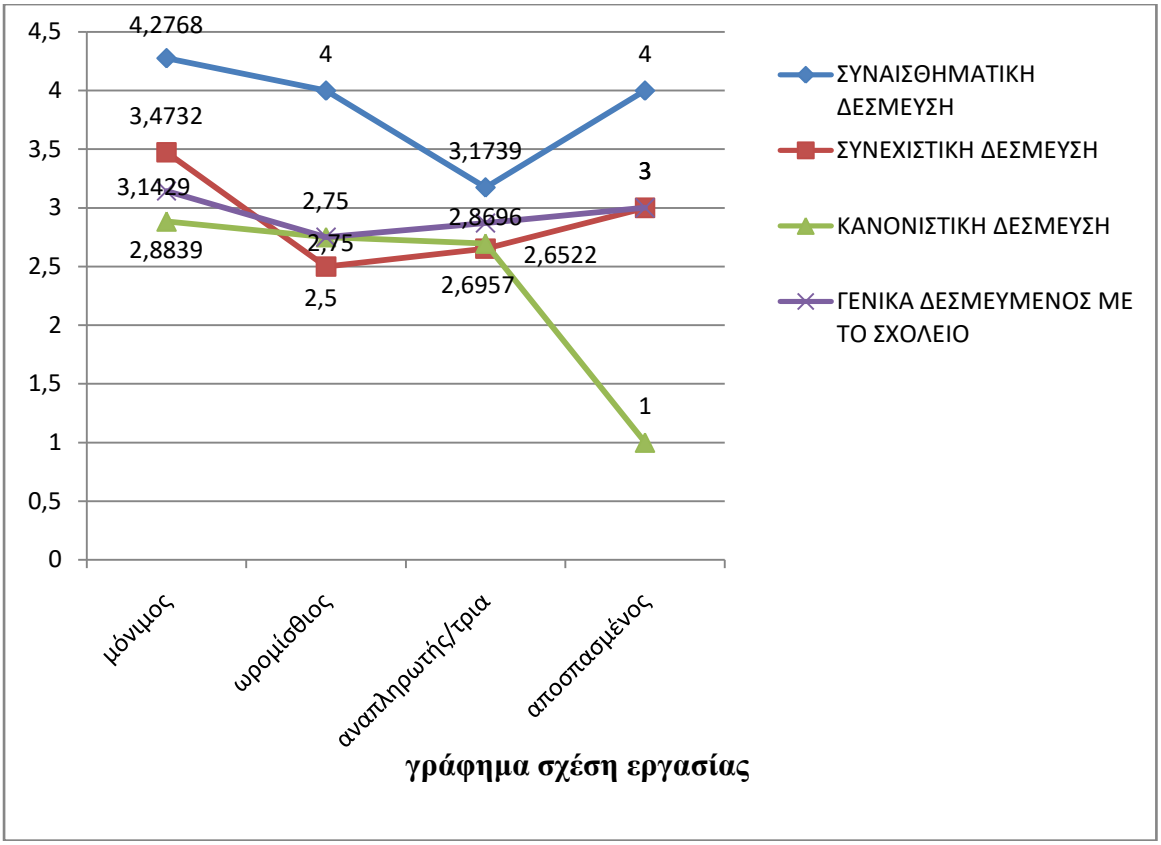
Πίνακας 26 Αποτελέσματα one way ANOVA (διαστάσεις δέσμευσης – ηλικία εκπαιδευτικών)

ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο σε όλες τις διαστάσεις της δέσμευσης σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς (βλ. πίνακα 27 και εικόνα 5 γράφημα θέσης εργασίας).

		N	Mean	Std. Deviation
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	μόνιμος	112	**4,2768**	1,05872
	ωρομίσθιος	4	4,0000	1,41421
	αναπληρωτής/τρια	23	3,1739	1,64184
	αποσπασμένος	1	4,0000	.
	Total	140	4,0857	1,23781
ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	μόνιμος	112	**3,4732**	1,05660
	ωρομίσθιος	4	2,5000	1,00000
	αναπληρωτής/τρια	23	2,6522	1,07063
	αποσπασμένος	1	3,0000	.
	Total	140	3,3071	1,09870
ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	μόνιμος	112	**2,8839**	1,26452
	ωρομίσθιος	4	2,7500	1,25831
	αναπληρωτής/τρια	23	2,6957	1,25896
	αποσπασμένος	1	1,0000	.
	Total	140	2,8357	1,26156
ΓΕΝΙΚΑ ΔΕΣΜΕΥΜΕΝΟΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	μόνιμος	112	**3,1429**	1,10574
	ωρομίσθιος	4	2,7500	1,25831
	αναπληρωτής/τρια	23	2,8696	1,21746
	αποσπασμένος	1	3,0000	.
	Total	140	3,0857	1,12196

Πίνακας 27 Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις διαστάσεων δέσμευσης με βάση τη σχέση εργασίας



Εικόνα 5 Γράφημα σχέση εργασίας

Η σχέση εργασίας από τον έλεγχο one way ANOVA, για στατιστικά σημαντική διαφορά, φαίνεται να επηρεάζει την συναισθηματική δέσμευση με f = 5,555, df = 3 p=0,001 και συνεχιστική με f = 4,665, df = 3 p=0,004< 0.05 (βλ. πίνακα 28).

		df	F	Sig.
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Between Groups	3	5,555	**,001**
ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Between Groups	3	4,665	**,004**
ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Between Groups	3	,858	,464
ΓΕΝΙΚΑ ΔΕΣΜΕΥΜΕΝΟΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	Between Groups	3	,497	,685

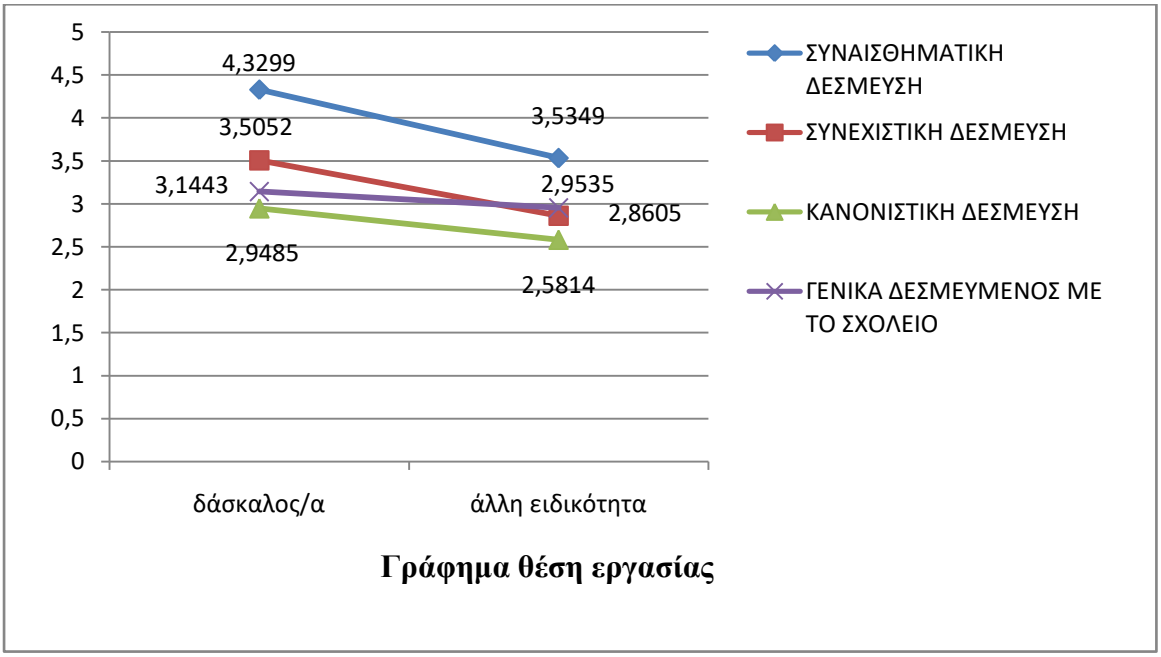
Πίνακας 28 Αποτελέσματα one way ANOVA (διαστάσεις δέσμευσης – σχέση εργασίας)

ΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Από τον πίνακα 29 και εικόνα 6 γράφημα θέσης εργασίας αποτυπώνεται ξεκάθαρα ότι οι δάσκαλοι σε σχέση με τις υπόλοιπες ειδικότητες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης σε όλες τις διαστάσεις της.

		N	Mean	Std. Deviation
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	δάσκαλος/α	97	**4,3299**	,99710
	άλλη ειδικότητα	43	3,5349	1,53295
	Total	140	4,0857	1,23781
ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	δάσκαλος/α	97	**3,5052**	1,06187
	άλλη ειδικότητα	43	2,8605	1,05968
	Total	140	3,3071	1,09870
ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	δάσκαλος/α	97	**2,9485**	1,24475
	άλλη ειδικότητα	43	2,5814	1,27676
	Total	140	2,8357	1,26156
ΓΕΝΙΚΑ ΔΕΣΜΕΥΜΕΝΟΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	δάσκαλος/α	97	**3,1443**	1,08963
	άλλη ειδικότητα	43	2,9535	1,19430
	Total	140	3,0857	1,12196

Πίνακας 29 Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις διαστάσεων δέσμευσης με βάση τη θέση εργασίας



Εικόνα 6 Γράφημα θέση εργασίας

Στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάζουν η συναισθηματική και συνεχιστική δέσμευση με t = 3,659, df = 138 και p = 0,000 και t = 3,316, df = 138 και p = 0,001< 0,05 αντίστοιχα (βλ. πίνακα 30)

	t	df	Sig. (2-tailed)
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	3,659	138	**,000**
ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	3,316	138	**,001**
ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	1,597	138	,113
ΓΕΝΙΚΑ ΔΕΣΜΕΥΜΕΝΟΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	,928	138	,355

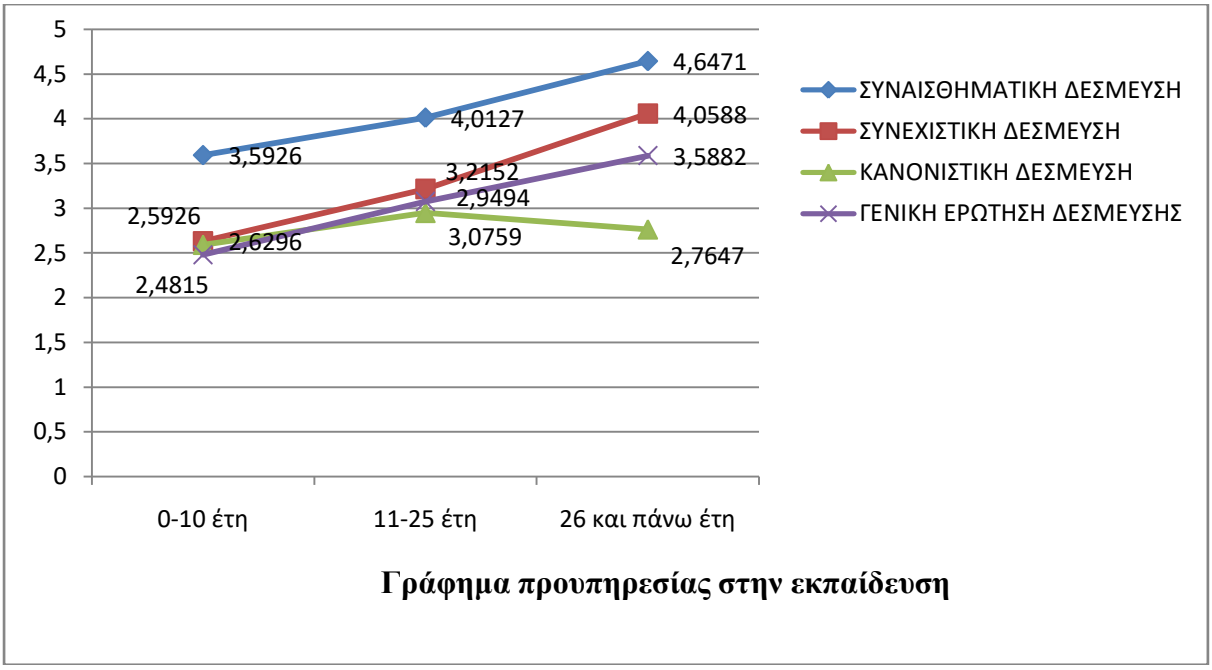
Πίνακας 30 Αποτελέσματα t-test (διαστάσεις δέσμευσης – θέση εργασίας)

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση φαίνεται να παρουσιάζουν ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής και συνεχιστικής δέσμευσης (πάνω από 4) και μάλιστα, με βάση τον έλεγχο one way ANOVA,παρουσιάζουν και στατιστικά σημαντική διαφορά, σε αντίθεση με την κανονιστική δέσμευση όπου δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά αν και φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με μέση προϋπηρεσία προηγούνται σε αυτού του είδους τη δέσμευση (βλ. πίνακα 31, εικόνα 7 γράφημα προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και πίνακας 32)

		N	Mean	Std. Deviation
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	0-10 έτη	27	3,5926	1,39392
	11-25 έτη	79	4,0127	1,25569
	26 και πάνω έτη	34	**4,6471**	,81212
	Total	140	4,0857	1,23781
ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	0-10 έτη	27	2,6296	1,11452
	11-25 έτη	79	3,2152	,99577
	26 και πάνω έτη	34	**4,0588**	,88561
	Total	140	3,3071	1,09870
ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	0-10 έτη	27	2,5926	1,04731
	11-25 έτη	79	**2,9494**	1,26996
	26 και πάνω έτη	34	2,7647	1,39390
	Total	140	2,8357	1,26156
ΓΕΝΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ	0-10 έτη	27	2,4815	1,08735
	11-25 έτη	79	3,0759	1,07145
	26 και πάνω έτη	34	**3,5882**	1,04787
	Total	140	3,0857	1,12196

Πίνακας 31 Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις διαστάσεων δέσμευσης με βάση τη προϋπηρεσία στην εκπαίδευση



Εικόνα 7 Γράφημα προϋπηρεσία στην εκπαίδευση

		df	F	Sig.
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Between Groups	2	6,209	,003
ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Between Groups	2	16,312	,000
ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Between Groups	2	,874	,419
ΓΕΝΙΚΗ ΕΡΩΤΗΣΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ	Between Groups	2	8,075	,000

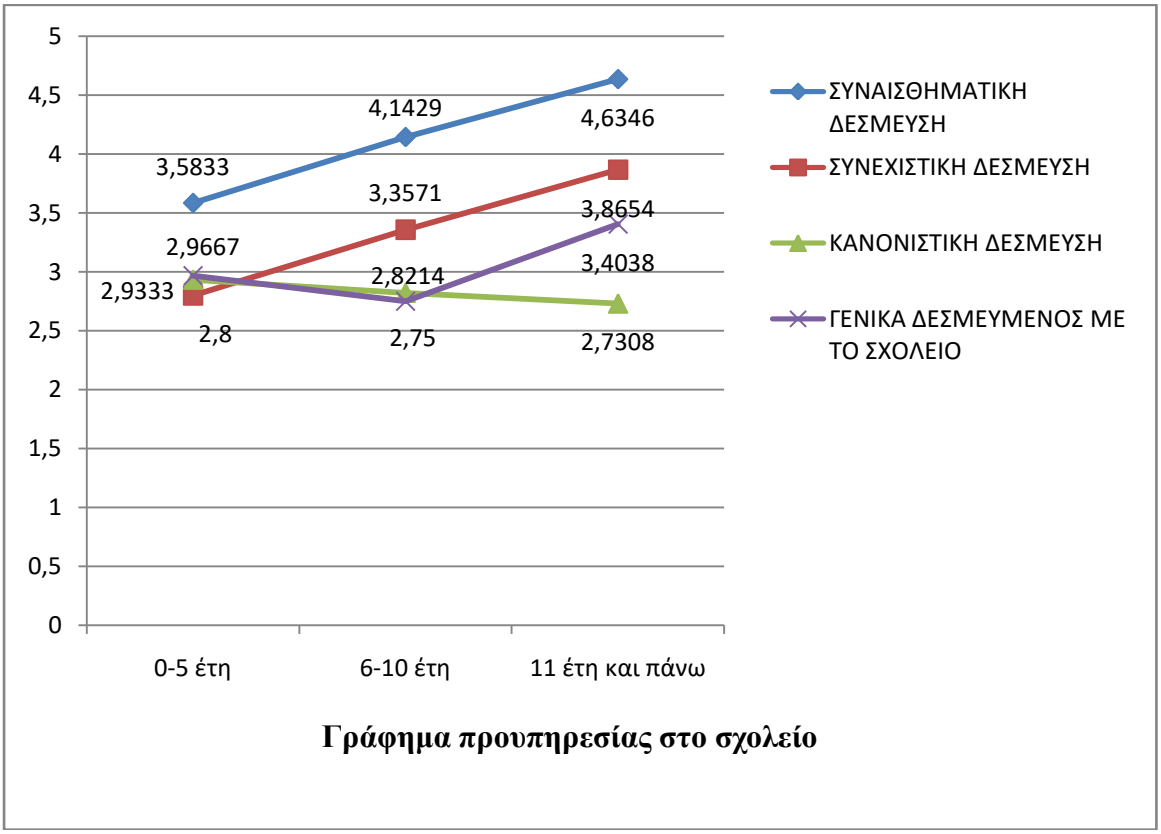
Πίνακας 32 Αποτελέσματα one way ANOVA (διαστάσεις δέσμευσης – προϋπηρεσία στην εκπαίδευση)

ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟ ΟΠΟΙΟ ΕΡΓΑΖΟΝΤΑΙ ΤΩΡΑ

Η μεγάλη παραμονή στο σχολείο (11 έτη και πάνω) φαίνεται να οδηγεί σε υψηλά επίπεδα συναισθηματικής και συνεχιστικής δέσμευσης ενώ αντίθετα το επίπεδο κανονιστικής δέσμευσης δεν φαίνεται να επηρεάζεται γενικότερα από την προϋπηρεσία στο σχολείο όπως συμπεραίνεται και από τον έλεγχο one way ANONA. Παρ' όλα αυτά σημειώνεται ότι οι έχοντες μικρή προϋπηρεσία (0-5 έτη) στο σχολείο έχουν υψηλότερα επίπεδα κανονιστικής δέσμευσης (βλ. πίνακα 33, εικόνα 8 γράφημα προϋπηρεσίας στο σχολείο και πίνακας 34)

		N	Mean	Std. Deviation
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	0-5 έτη	60	3,5833	1,42961
	6-10 έτη	28	4,1429	1,04401
	11 έτη και πάνω	52	**4,6346**	,79283
	Total	140	4,0857	1,23781
ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	0-5 έτη	60	2,8000	1,10162
	6-10 έτη	28	3,3571	,91142
	11 έτη και πάνω	52	**3,8654**	,90811
	Total	140	3,3071	1,09870
ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	0-5 έτη	60	**2,9333**	1,28705
	6-10 έτη	28	2,8214	1,27812
	11 έτη και πάνω	52	2,7308	1,23852
	Total	140	2,8357	1,26156
ΓΕΝΙΚΑ ΔΕΣΜΕΥΜΕΝΟΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	0-5 έτη	60	2,9667	1,14931
	6-10 έτη	28	2,7500	1,23603
	11 έτη και πάνω	52	**3,4038**	,95506
	Total	140	3,0857	1,12196

Πίνακας 33 Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις διαστάσεων δέσμευσης με βάση τη προϋπηρεσία στο σχολείο



Εικόνα 8 Γράφημα προϋπηρεσία στο σχολείο

		df	F	Sig.
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Between Groups	2	11,626	**,000**
ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Between Groups	2	15,960	**,000**
ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Between Groups	2	,358	,700
ΓΕΝΙΚΑ ΔΕΣΜΕΥΜΕΝΟΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	Between Groups	2	3,832	**,024**

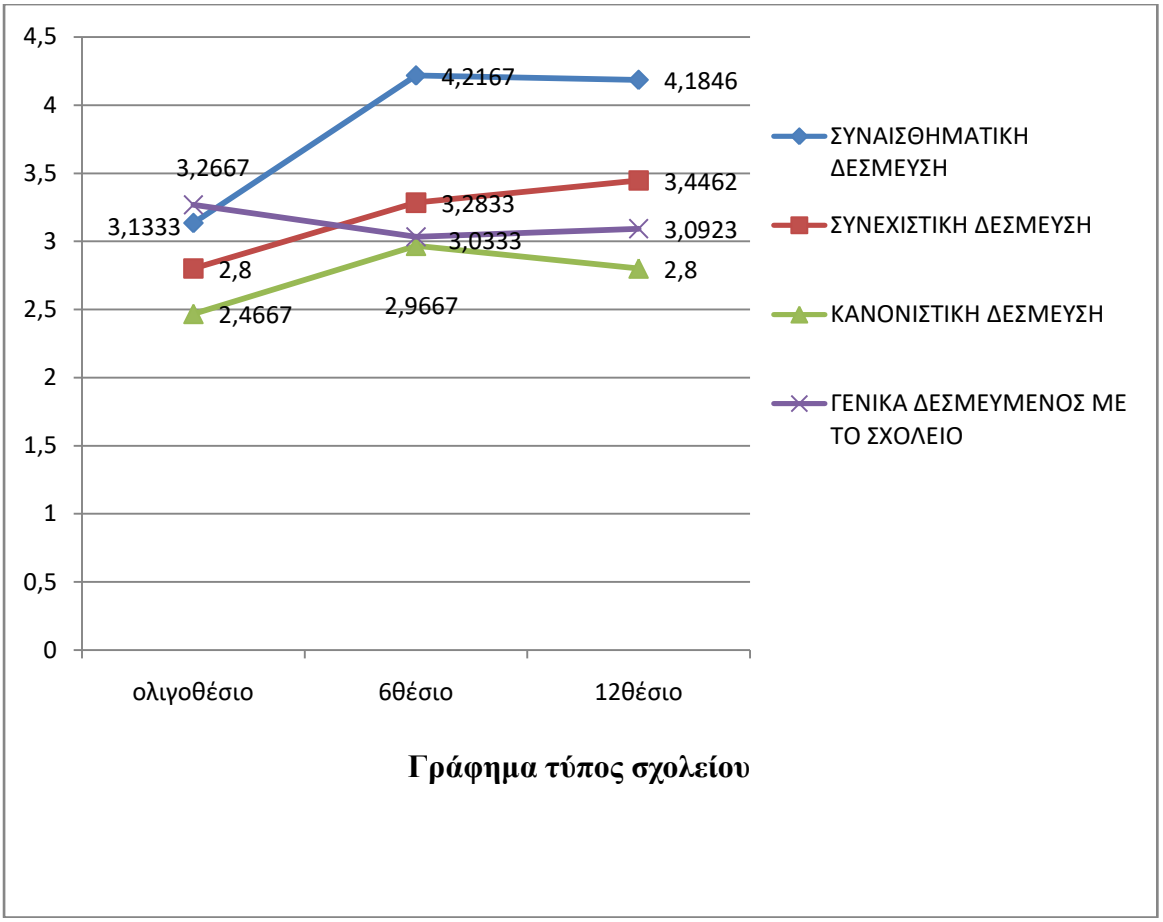
Πίνακας 34 Αποτελέσματα one way ANOVA (διαστάσεις δέσμευσης – προυπηρεσία στο σχολείο)

ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής και κανονιστικής δέσμευσης, όπως φαίνεται και στον πίνακα 35 και εικόνα 9 γράφημα τύπος σχολείου, παρουσιάζουν οι υπηρετούντες σε 6θέσια σχολεία, συνεχιστικής δέσμευσης οι υπηρετούντες σε 12θέσια σχολεία, ενώ στη γενική ερώτηση δέσμευσης με το σχολείο οι υπηρετούντες σε ολιγοθέσια σχολεία. Οι απαντήσεις ποικίλουν αρκετά.

		N	Mean	Std. Deviation
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	ολιγοθέσιο	15	3,1333	1,76743
	6θέσιο	60	**4,2167**	,92226
	12θέσιο	65	4,1846	1,27343
	Total	140	4,0857	1,23781
ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	ολιγοθέσιο	15	2,8000	1,20712
	6θέσιο	60	3,2833	1,04300
	12θέσιο	65	**3,4462**	1,10441
	Total	140	3,3071	1,09870
ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	ολιγοθέσιο	15	2,4667	1,12546
	6θέσιο	60	**2,9667**	1,23462
	12θέσιο	65	2,8000	1,31339
	Total	140	2,8357	1,26156
ΓΕΝΙΚΑ ΔΕΣΜΕΥΜΕΝΟΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ολιγοθέσιο	15	**3,2667**	1,27988
	6θέσιο	60	3,0333	1,00788
	12θέσιο	65	3,0923	1,19534
	Total	140	3,0857	1,12196

Πίνακας 35 Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις διαστάσεων δέσμευσης με βάση τον τύπο του σχολείου



Εικόνα 9 Γράφημα τύπος σχολείου

Από το έλεγχο one way ANOVA στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ διάστασης δέσμευσης και τύπου σχολείου παρουσιάζει μόνο η συναισθηματική δέσμευση (βλ. πίνακα 36)

		df	F	Sig.
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Between Groups	2	5,291	**,006**
ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Between Groups	2	2,168	,118
ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Between Groups	2	,991	,374
ΓΕΝΙΚΑ ΔΕΣΜΕΥΜΕΝΟΣ ΜΕ ΤΟ ΧΟΛΕΙΟ	Between Groups	2	,259	,772

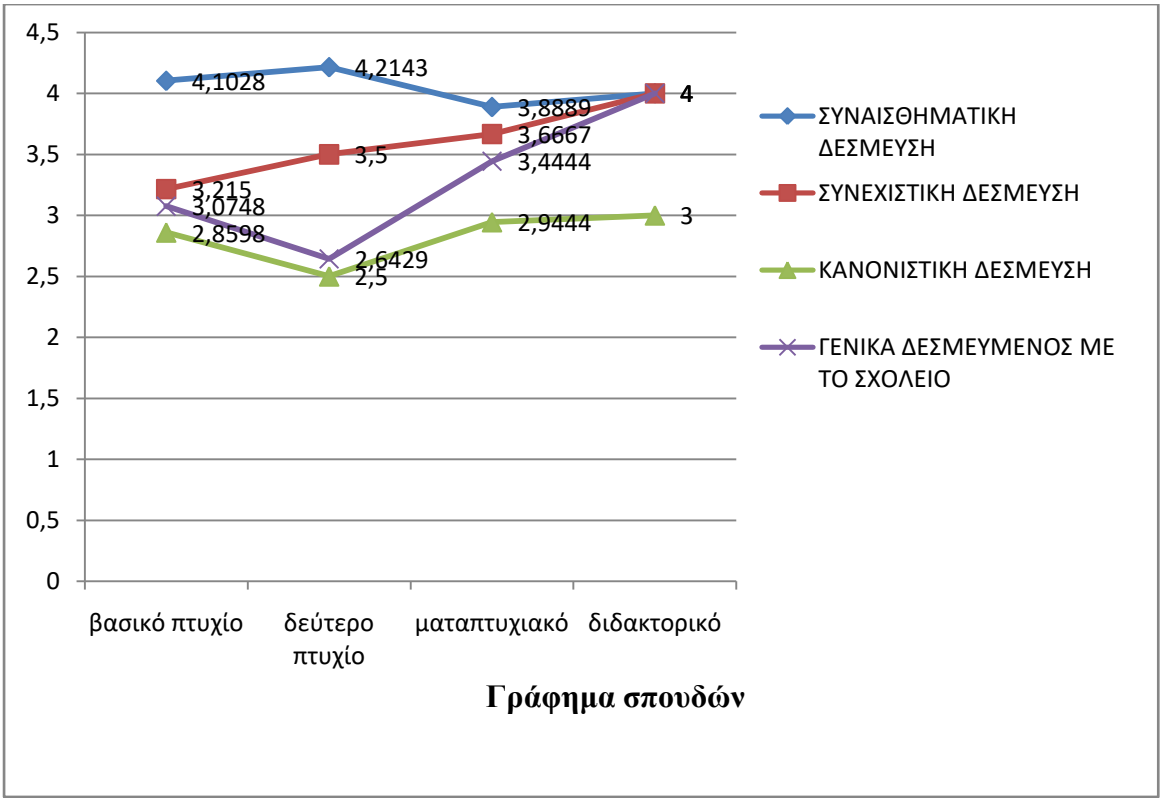
Πίνακας 36 Αποτελέσματα one way ANOVA (διαστάσεις δέσμευσης – τύπος σχολείου)

ΣΠΟΥΔΕΣ

Από τον πίνακα 37, εικόνα 10 γράφημα σπουδών και πίνακα 38 συνάγεται ολοκάθαρα το συμπέρασμα ότι οι σπουδές των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά την οργανωσιακή δέσμευση (κανένα p μικρότερο του α 0,05), όμως δεν πρέπει να παραβλεφθεί το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί με επιπρόσθετα προσόντα, πέραν του βασικού πτυχίου, παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα όλων των ειδών δέσμευσης.

		N	Mean	Std. Deviation
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	βασικό πτυχίο	107	4,1028	1,23575
	δεύτερο πτυχίο	14	**4,2143**	,97496
	ματαπτυχιακό	18	3,8889	1,49071
	διδακτορικό	1	4,0000	.
	Total	140	4,0857	1,23781
ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	βασικό πτυχίο	107	3,2150	1,05534
	δεύτερο πτυχίο	14	3,5000	1,22474
	ματαπτυχιακό	18	**3,6667**	1,23669
	διδακτορικό	1	**4,0000**	.
	Total	140	3,3071	1,09870
ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	βασικό πτυχίο	107	2,8598	1,22435
	δεύτερο πτυχίο	14	2,5000	1,16024
	ματαπτυχιακό	18	**2,9444**	1,58938
	διδακτορικό	1	**3,0000**	.
	Total	140	2,8357	1,26156
ΓΕΝΙΚΑ ΔΕΣΜΕΥΜΕΝΟΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	βασικό πτυχίο	107	3,0748	1,00659
	δεύτερο πτυχίο	14	2,6429	1,54955
	ματαπτυχιακό	18	**3,4444**	1,33823
	διδακτορικό	1	**4,0000**	.
	Total	140	3,0857	1,12196

Πίνακας 37 Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις διαστάσεων δέσμευσης με βάση τις σπουδές



Εικόνα 10 Γράφημα σπουδών

		df	F	Sig.
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Between Groups	3	,207	**,892**
ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Between Groups	3	1,174	**,322**
ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Between Groups	3	,389	**,761**
ΓΕΝΙΚΑ ΔΕΣΜΕΥΜΕΝΟΣ ΜΕ ΤΟ ΧΟΛΕΙΟ	Between Groups	3	1,585	**,196**

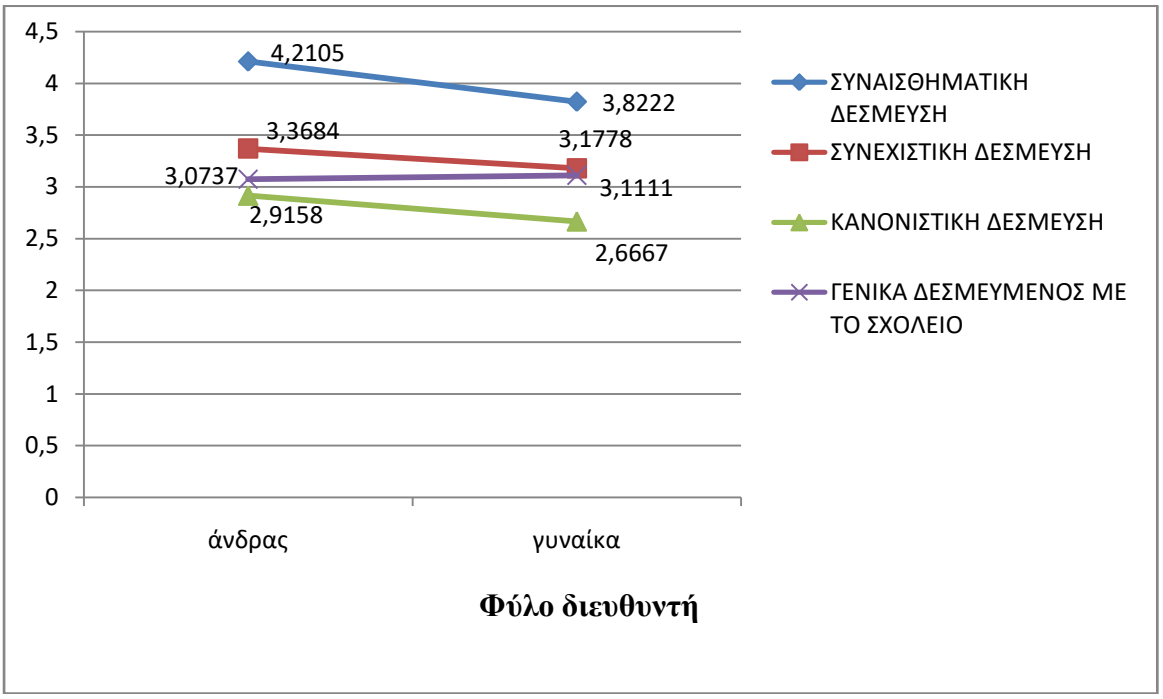
Πίνακας 38 Αποτελέσματα one way ANOVA (διαστάσεις δέσμευσης – σπουδές)

ΦΥΛΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Τέλος με βάση το φύλο του διευθυντή προέκυψαν τα αποτελέσματα όπως φαίνονται στους πίνακες 39, 40 και εικόνα 11 γράφημα φύλο διευθυντή. Σύμφωνα με αυτά, αν και φαίνεται ένα μικρό προβάδισμα οι εκπαιδευτικοί με άνδρα διευθυντή να παρουσιάζουν λίγο υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης, πλην της γενικής ερώτησης γενικά δεσμευμένος όπου φαίνεται υψηλότερη δέσμευση στους εκπαιδευτικούς με γυναίκα διευθυντή, η τιμή του p σε όλες τις περιπτώσεις είναι άνω του 0,05 και άρα δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα της δέσμευσης σε σχέση με το φύλο του διευθυντή στο σχολείο.

	φύλο διευθυντή	N	Mean	Std. Deviation
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	άνδρας	95	**4,2105**	1,08073
	γυναίκα	45	3,8222	1,49680
ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	άνδρας	95	**3,3684**	1,10176
	γυναίκα	45	3,1778	1,09314
ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	άνδρας	95	**2,9158**	1,23481
	γυναίκα	45	2,6667	1,31426
ΓΕΝΙΚΑ ΔΕΣΜΕΥΜΕΝΟΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	άνδρας	95	3,0737	1,06434
	γυναίκα	45	**3,1111**	1,24722

Πίνακας 39 Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις διαστάσεων δέσμευσης με βάση το φύλο του διευθυντή



Εικόνα 11 Γράφημα φύλο διευθυντή

	t	df	Sig. (2-tailed)
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	1,746	138	**,083**
ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	,959	138	**,339**
ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	1,092	138	**,277**
ΓΕΝΙΚΑ ΔΕΣΜΕΥΜΕΝΟΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	-,184	138	**,855**

Πίνακας 40 Αποτελέσματα t-test (διαστάσεις δέσμευσης – φύλο διευθυντή)

5.3 Επαγγελματική ικανοποίηση

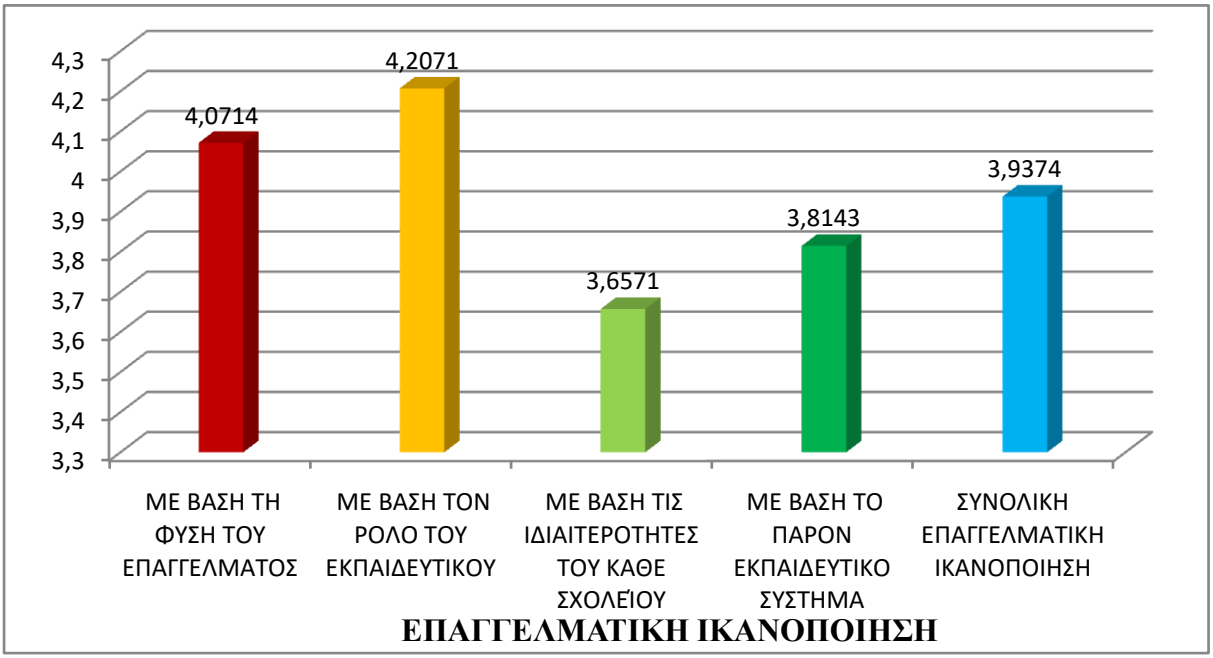
5.3.1. 3ο ερευνητικό ερώτημα

Ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης, πάντα με βάσει τις απόψεις ερωτηθέντων εκπαιδευτικών του δείγματος, υπολογίστηκε από τον Μ.Ο. των 28 επιμέρους ερωτήσεων των οργανωτικών παραγόντων που αφορούν τις 4 υποκλίμακες παραγόντων της ικανοποίησης. 2 υποκλίμακες βασιζόμενες στους ενδογενείς παράγοντες με βάση τη φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και με βάση τον ρόλο του εκπαιδευτικού[2] και 2 υποκλίμακες βασιζόμενες στους εξωγενείς παράγοντες με βάση τις ιδιαιτερότητες που έχει η κάθε σχολική μονάδα και με βάση το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα. Η μέτρηση και εδώ έγινε με ερωτηματολόγιο 5βαθμης κλίμακας Likert όπου η τιμή κοντά στο 3 δείχνει μέτρια επίπεδα ικανοποίησης, τιμή κάτω από τρία δείχνει χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης και τέλος τιμή πάνω από 3 αποτυπώνει υψηλό έως πάρα πολύ υψηλό επίπεδο ικανοποίησης. Από τον συγκεντρωτικό πίνακα 5.33, όπου αποτυπώνονται οι Μ.Ο. ανά υποκλίμακα παραγόντων, παρατηρείται αρκετά υψηλό επίπεδο ικανοποίησης με συνολική τιμή 3,9374 και Τ.Α. 0,79501 (βλ πίνακα 41 και εικόνα 12 γράφημα επαγγελματικής ικανοποίησης). Επιβεβαιώνεται αυτό το επίπεδο από τις υψηλές τιμές που πήραν οι ερωτήσεις «αγαπάτε το επάγγελμά σας» (4,6357) και «έχετε μετανιώσει για την επιλογή σας να γίνετε εκπαιδευτικός»(4,6643).

ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ			
	Valid N	Mean	Std. Deviation
ΕΝΔΟΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ)	140	4,0714	0,68533
ΕΝΔΟΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΆΣΗ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ)	140	**4,2071**	0,75385
ΕΞΩΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΚΑΘΕ ΣΧΟΛΈΙΟΥ)	140	3,6571	0,88774
ΕΞΩΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΠΑΡΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ)	140	3,8143	0,85314
ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	140	3,9374	0,79501

Πίνακας 41 Συγκεντρωτικός πίνακας επαγγελματικής ικανοποίησης

[2] Γίνεται αναφορά στον ρόλο του εκπαιδευτικού στο κεφάλαιο 3.1.



Εικόνα 12 Γράφημα επαγγελματικής ικανοποίησης

5.3.2. 4° ερευνητικό ερώτημα

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύονται τόσο οι οργανωτικοί παράγοντες ομαδοποιημένοι σε 4 υποκλίμακες, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, όσο και οι δημογραφικοί παράγοντες.

Οργανωτικοί παράγοντες.

Από την ανάλυση των δεδομένων στον πίνακα 42 των Μ.Ο. φαίνεται ότι οι ενδογενείς παράγοντες που σχετίζονται με τον ρόλο του εκπαιδευτικού παρουσιάζουν το μεγαλύτερο σκόρ (Μ.Ο.=4,2071 και Τ.Α=,75385), ενώ το μικρότερο οι εξωγενείς παράγοντες που σχετίζονται με τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου (Μ.Ο.= 3,6571 και Τ.Α.= ,88774).

	Mean	Std. Deviation
ΕΝΔΟΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ)	**4,0714**	**,68533**
Από τη σχέση σας με τους μαθητές	**4,3929**	,61978
Από τη σχέση σας με τους γονείς των μαθητών	3,8929	,86246
Από την δυνατότητα συμμετοχής σας στη λήψη αποφάσεων	4,0857	,77260
Από την αυτονομία που σας προσφέρει η εργασία σας να εφαρμόζετε δικές σας μεθόδους	**4,3929**	,67532
Από την ποικιλία δραστηριοτήτων στην εργασία σας	4,0645	,74009
Από την δυνατότητα που σας δίνεται να καθοδηγείτε άλλους ανθρώπους	3,5000	,86332
Από την δυνατότητα χρησιμοποίησης των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων σας	4,1714	,68533
ΕΝΔΟΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ)	**4,2071**	**,75385**
Αγαπάτε το επάγγελμά σας	**4,6357**	,57790
Έχετε τα προσόντα που χρειάζονται για την εργασία σας	4,2000	,68067
Ξέρετε ποιες είναι οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες σας	4,3429	,58484
Έχετε μετανιώσει για την επιλογή σας να γίνετε εκπαιδευτικός	**4,6643**	,76441
Έχετε επιμορφωθεί το τελευταίο διάστημα	*3,1429*	1,31166
Θα θέλατε να επιμορφωθείτε στο άμεσο μέλλον	4,0357	1,00653
Ενημερώνεστε για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση σε ημερίδες και σεμινάρια	3,7429	1,07336
Νιώθετε ικανοποιημένος από το επάγγελμα σας	4,1071	,75385
ΕΞΩΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΚΑΘΕ ΣΧΟΛΕΊΟΥ)	**3,6571**	**,88774**
Από την συνεργασία σας με τον διευθυντή του σχολείου	4,3714	,77127
Από τον τρόπο διοίκησης του σχολείου σας	**4,3857**	,69516
Από την αναγνώριση της δουλειάς σας στη τοπική κοινωνία	3,4900	,88774
Από την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου σας	4,0357	,87664
Από το πνεύμα καινοτομίας και δημιουργικότητας που επικρατεί στο σχολείο σας	3,8929	,79292
Από το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο σας	**4,3071**	,78563

Ο διευθυντή σας συνεργάζεται με εσάς για παιδαγωγικά θέματα	**2,3429**	1,31276
Ο διευθυντή σας αφιερώνει χρόνο στην καθοδήγηση και στην παρακίνησή σας	**2,4357**	1,33147
ΕΞΩΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΠΑΡΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ)	**3,8143**	**,85314**
Από την δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης	3,8113	,85314
Από το κοινωνικό κύρος της δουλειάς του εκπαιδευτικού	3,5571	,96910
Από τη σιγουριά και σταθερότητα που σας προσφέρει η εργασία σας	**4,3603**	,91519
Από το ωράριο και την έκταση των διακοπών και των αργιών	**4,3286**	,70397
Από τις οικονομικές απολαβές σας	*3,0214*	1,08931
ΣΥΝΟΛΙΚΗ	**3,9374**	**,79501**

Πίνακας 42 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις παραγόντων εργασιακής ικανοποίησης.

Πιο αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί την πιο υψηλή ικανοποίηση εισπράττουν από τη σχέση τους με τους μαθητές (4,3929), από την αυτονομία που τους προσφέρει η εργασία τους να εφαρμόζουν δικές τους μεθόδους(4,3929), από τον τρόπο διοίκησης του σχολείου τους (4,3857), από τη σιγουριά και σταθερότητα που τους προσφέρει η εργασία τους (4,3603), από το ωράριο και την έκταση των διακοπών και των αργιών (4,3286) και τέλος από το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους (4,3071). Στον αντίποδα χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης παρουσιάζουν οι παράγοντες που έχουν σχέση με τις οικονομικές απολαβές τους (3,0214), την επιμόρφωσή τους (3,1429) και την αναγνώριση της δουλειάς τους στη τοπική κοινωνία (3,4900). Αξιοσημείωτο είναι το χαμηλό σκορ, κάτω του 3, που παρουσιάζουν οι παράγοντες που έχουν σχέση με τους διευθυντές και την συνεργασία τους για παιδαγωγικά θέματα (2,3429), καθώς και ότι οι διευθυντές δεν αφιερώνουν χρόνο στην καθοδήγηση και στην παρακίνησή των συναδέλφων εκπαιδευτικών (2,4357).

Περισσότερες λεπτομέρειες αποτυπώνονται στον πίνακα 43 της κατανομής ποσοστών (%) όλων των παραγόντων που ακολουθεί.

	Βαθμός ικανοποίησης				
ΕΝΔΟΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	%	%	%	%	%
ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ	Πολύ δυσαρεστημένος	δυσαρεστημένος	αδιάφορο	ικανοποιημένος	Πολύ ικανοποιημένος
Από τη σχέση σας με τους μαθητές		0,7	5,0	48,6	45,7

Από τη σχέση σας με τους γονείς των μαθητών	2,1	3,6	19,3	52,9	22,1
Από την δυνατότητα συμμετοχής σας στη λήψη αποφάσεων	1,4	2,1	10,7	57,9	27,9
Από την αυτονομία που σας προσφέρει η εργασία σας να εφαρμόζετε δικές σας μεθόδους		1,4	6,4	43,6	48,6
Από την ποικιλία δραστηριοτήτων στην εργασία σας	0,7	2,1	12,9	57,1	27,1
Από την δυνατότητα που σας δίνεται να καθοδηγείτε άλλους ανθρώπους	2,9	5,7	30,7	50,0	10,7
Από την δυνατότητα χρησιμοποίησης των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων σας	0,7	1,4	11,4	62,9	23,6
ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	καθόλου	ελάχιστα	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
Αγαπάτε το επάγγελμά σας			5,0	26,4	68,6
Έχετε τα προσόντα που χρειάζονται για την εργασία σας			15,0	50,0	35,0
Ξέρετε ποιες είναι οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες σας			5,7	54,3	40,0
Έχετε μετανιώσει για την επιλογή σας να γίνετε εκπαιδευτικός	2,1	1,4	0,7	19,3	76,4
Νιώθετε ικανοποιημένος από το επάγγελμα σας		2,1	13,6	45,7	38,6
Έχετε επιμορφωθεί το	12,1	23,6	21,4	23,6	19,3

τελευταίο διάστημα					
Θα θέλατε να επιμορφωθείτε στο άμεσο μέλλον	3,6	2,9	18,6	36,4	38,6
Ενημερώνεστε για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση σε ημερίδες και σεμινάρια	2,9	12,9	25,7	34,3	24,3
ΕΞΩΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	%	%	%	%	%
ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΚΑΘΕ ΣΧΟΛΕΊΟΥ	Πολύ δυσαρεστημένος	δυσαρεστημένος	αδιάφορο	ικανοποιημένος	Πολύ ικανοποιημένος
Από την συνεργασία σας με τον διευθυντή του σχολείου	0,7	1,4	9,3	37,1	51,4
Από τον τρόπο διοίκησης του σχολείου σας		0,7	10,0	39,3	50,0
Από την αναγνώριση της δουλειάς σας στη τοπική κοινωνία	1,4	10,0	23,6	51,4	13,6
Από την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου σας	0,7	5,0	17,1	44,3	32,9
Από το πνεύμα καινοτομίας και δημιουργικότητας που επικρατεί στο σχολείο σας	0,7	2,9	24,3	50,7	21,4
Από το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο σας	0,7	2,9	7,1	43,6	45,7
	μια φορά την εβδομάδα	μια φορά στις δύο εβδομάδες	μια φορά τον μήνα	μια φορά τον χρόνο	ποτέ
Ο διευθυντή σας συνεργάζεται με εσάς για παιδαγωγικά θέματα	37,9	17,1	27,1	8,6	9,3
Ο διευθυντή σας αφιερώνει χρόνο στην καθοδήγηση και στην παρακίνησή σας	34,3	19,3	25,0	11,4	10,0

ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΠΑΡΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ	Πολύ δυσαρεστημένος	δυσαρεστημένος	αδιάφορο	ικανοποιημένος	Πολύ ικανοποιημένος
Από την δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης		5,0	32,1	39,3	23,6
Από το κοινωνικό κύρος της δουλειάς του εκπαιδευτικού	1,4	13,6	29,3	39,3	16,4
Από τη σιγουριά και σταθερότητα που σας προσφέρει η εργασία σας	2.9	3,6	10,7	50,0	32,9
Από το ωράριο και την έκταση των διακοπών και των αργιών	0,7		9,3	45,7	44,3
Από τις οικονομικές απολαβές σας	7,1	28,6	27,1	29,3	7,9

Πίνακας 43 Συγκεντρωτικός πίνακας ποσοστών (%) παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης

Τέλος στην ερώτηση 42 πως ιεραρχούν κάποιους ενδεικτικούς παράγοντες το αποτέλεσμα φαίνεται στον πίνακα 44 που ακολουθεί.

1η επιλογή	Το γενικό σχολικό κλίμα και διαπροσωπικές σχέσεις(μαθητές, γονείς, συνάδελφοι)
2η επιλογή	Το στυλ ηγεσίας – τρόπος διοίκησης του σχολείου
3η επιλογή	Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου
4η επιλογή	Οι δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και καταξίωσης
5η επιλογή	Μισθός

Πίνακας 44 Ιεράρχηση παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης

Δημογραφικοί παράγοντες

Η συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών με τους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης έγινε με βάση την ανάλυση t-test και one way ANOVA αφού πρώτα έγινε έλεγχος κανονικής κατανομής των δεδομένων (βλ. παράρτημα διάγραμμα 2).

Από την ανάλυση δεν βρέθηκε συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων ικανοποίησης και **φύλου εκπαιδευτικών, προϋπηρεσίας στο σχολείο, τύπο σχολείου και φύλο διευθυντή**. Όσο αφορά στους άλλους δημογραφικούς παράγοντες πιο αναλυτικά βρέθηκε:

Ηλικία

Η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζει την δυνατότητα καθοδήγησης άλλων ανθρώπων (f=3,800, p=0,025<0,05), τη σιγουριά και σταθερότητα που προσφέρει η εργασία (f=12,683, p=0,000<0,05), την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (f=7,590, p=0,001<0,05) και τη συνεργασία μεταξύ διευθυντή-εκπαιδευτικών για παιδαγωγικά θέματα (f=3,672, p=0,028<0,05)

Σχέση εργασίας

Στατιστικά σημαντική διαφορά φαίνεται να υπάρχει μεταξύ σχέσης εργασίας και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (f=6,295,p=0,000<0,05), οικονομικών απολαβών (f=3,463, p=0,018<0,05), δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (f=3,725, p=0,013<0,05) και τέλος τη σιγουριά και σταθερότητα που προσφέρει η εργασία (f=11,867, p=0,000<0,05).

Θέση εργασίας

Η θέση εργασίας φαίνεται να επηρεάζει τους εξής παράγοντες: τη σχέση με τους γονείς των μαθητών (f=2,239, p=0,027<0,05), την συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου (f=2,173, p=0,031<0,05), τη σιγουριά και σταθερότητα που προσφέρει η εργασία (f=3,488, p=0,001<0,05) και τα προσόντα που χρειάζονται για την εργασία (f=3,166, p=0,002<0,05)

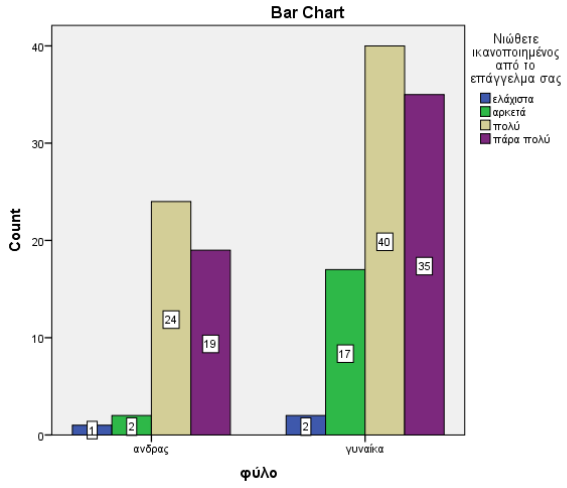
Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση

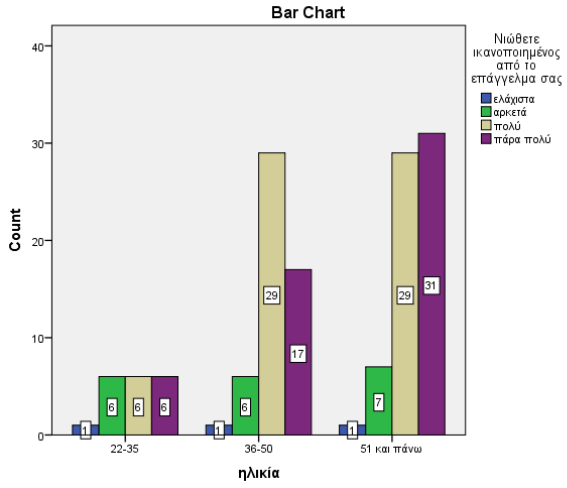
Η Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση φαίνεται να διαφοροποιεί τη σιγουριά και σταθερότητα που προσφέρει η εργασία (f=7,636, p=0,001<0,05), την αυτονομία που προσφέρει η εργασία (f=6,187, p=0,003<0,05) και την ποικιλία δραστηριοτήτων στην εργασία (f=3,179, p=0,045<0,05).

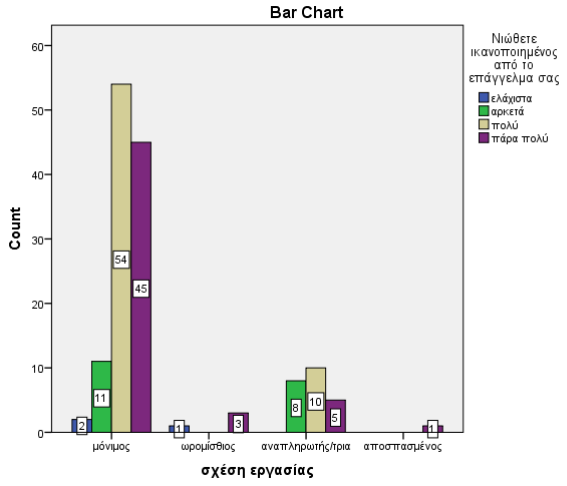
Σπουδές

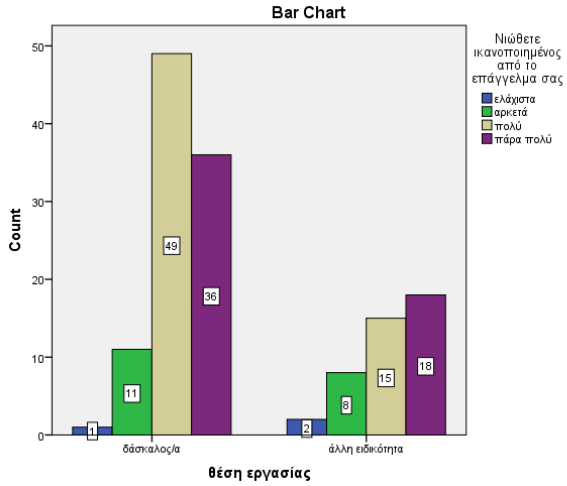
Τέλος οι σπουδές των εκπαιδευτικών φαίνεται να παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά με τους εξής 2 παράγοντες: σιγουριά και σταθερότητα που προσφέρει η εργασία (f=4,104, p=0,008<0,05) και επιμόρφωση εκπαιδευτικών (f=10,365, p=0,000<0,05).

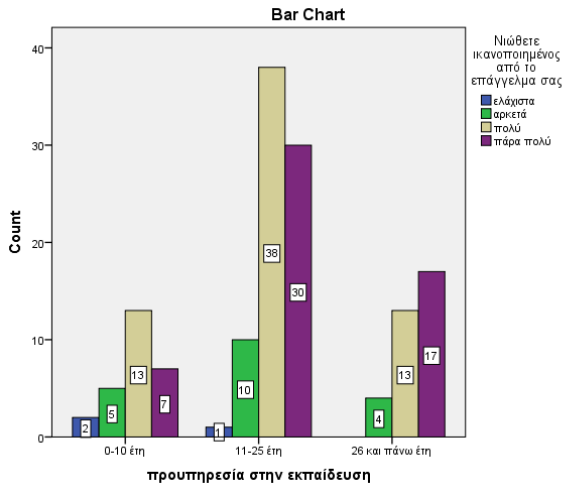
Η επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, συγκεντρωτικά και όχι ανά υποκλίμακα, σε σχέση με τους δημογραφικούς παράγοντες αποτυπώνεται στον πίνακα 45 που ακολουθεί.

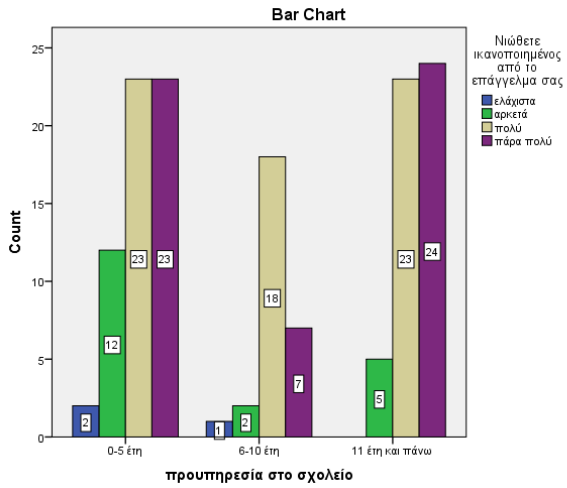


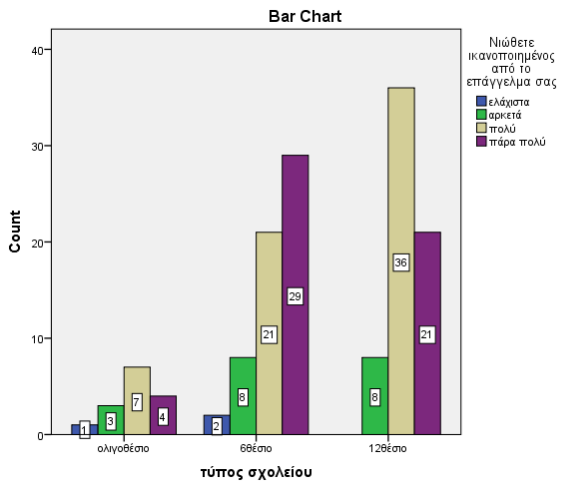


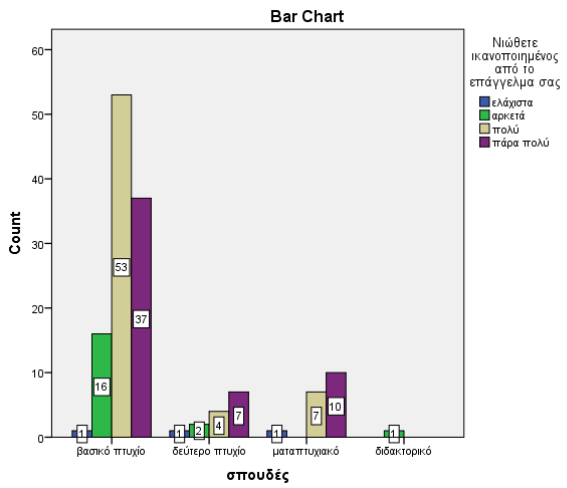


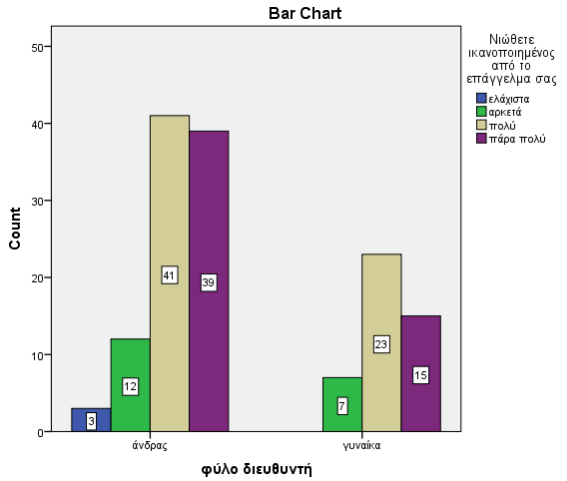












Πίνακας 45 Ραβδογράμματα επαγγελματικής ικανοποίησης - δημογραφικών χαρακτηριστικών

5.4. Συσχετισμός Οργανωσιακής δέσμευσης και επαγγελματικής ικανοποίησης

5.4.1 5^{ο} ερευνητικό ερώτημα

Ο έλεγχος για το βαθμό συσχέτισης των δύο εξεταζόμενων μεταβλητών έγινε σύμφωνα με τον συντελεστή συσχέτισης Pearson (r). Η επαγγελματική ικανοποίηση ελέγχτηκε και με τις τρεις διαστάσεις της οργανωσιακής δέσμευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι τρεις διαστάσεις της οργανωσιακή δέσμευσης παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση. Ποιο συγκεκριμένα η συναισθηματική δέσμευση (r=0,274, p=0,001<0,01), η συνεχιστική δέσμευση (r=0,400, p=0.000<0,01) και η κανονιστική δέσμευση (r=0,127, p=0,135>0,01). Αυτό σημαίνει πως οι τιμές της μιας μεταβλητής αυξάνονται όταν αυξάνονται και οι τιμές της άλλης. Όπως φαίνεται και από τους πίνακες που ακολουθούν, επισημαίνεται ότι η συσχέτιση είναι σημαντική, σε επίπεδο σημαντικότητας, 0,01 στη συναισθηματική και συνεχιστικά δέσμευση, ενώ δεν παρουσιάζεται σημαντική σε ότι αφορά στην κανονιστική δέσμευση (βλ. πίνακα 46, πίνακα 47, πίνακα 48)

Correlations

		ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	Pearson Correlation	1	,274**
	Sig. (2-tailed)		,001
	N	140	140
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Pearson Correlation	,274**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	
	N	140	140

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

Πίνακας 46 συσχέτισης Επαγγελματικής ικανοποίησης και συναισθηματικής δέσμευσης

Correlations

		ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	Pearson Correlation	1	,400**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	140	140
ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Pearson Correlation	,400**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	140	140

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

Πίνακας 47 συσχέτισης Επαγγελματικής ικανοποίησης και συνεχιστικής δέσμευσης

Correlations

		ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	Pearson Correlation	1	,127
	Sig. (2-tailed)		,135
	N	140	140
ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Pearson Correlation	,127	1
	Sig. (2-tailed)	,135	
	N	140	140

Πίνακας 48 συσχέτισης Επαγγελματικής ικανοποίησης και κανονιστικής δέσμευσης

Τέλος στον γενικό έλεγχο μεταξύ οργανωσιακής δέσμευσης και επαγγελματική ικανοποίησης επιβεβαιώθηκαν τα παραπάνω αποτελέσματα (r=0,294, p=0.000<0,01), με σιγουριά κατά 99% όπως φαίνεται και στον πινάκα 49 που ακολουθεί.(βλ. παράρτημα όλους τους πίνακες συσχέτισης διαστάσεων δέσμευσης και υποκλιμάκων ικανοποίησης)

Correlations

		ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	Pearson Correlation	1	,294**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	140	140
ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Pearson Correlation	,294**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	140	140

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

Πίνακας 49 συσχέτισης Επαγγελματικής ικανοποίησης και Οργανωσιακής δέσμευσης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^{Ο} : ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών, το επίπεδο οργανωσιακής δέσμευσης και επαγγελματικής ικανοποίησης που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί. Οι έννοιες αυτές επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών, τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και γενικότερα την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η έρευνα αυτή βασιζόμενη στις απόψεις του συγκεκριμένου δείγματος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Εορδαίας στον Ν. Κοζάνης, διερεύνησε, τόσο συνολικά όσο και σε επιμέρους κατηγορίες, τον βαθμό οργανωσιακής δέσμευσης και επαγγελματικής ικανοποίησης. Επίσης διερευνήθηκαν οι επιμέρους παράγοντες, οργανωτικοί και δημογραφικοί, οι οποίοι επηρεάζουν τις έννοιες αυτές και τέλος επιδιώχθηκε η πιθανή συσχέτιση των δύο μεταβλητών.

6.1 Βασικά συμπεράσματα ανά ερευνητικό ερώτημα

6.1.1 Βαθμός οργανωσιακής δέσμευσης

Με βάση το μοντέλο των Meyer και Allen (1991) υπολογίστηκε ο βαθμός και των τριών διαστάσεων οργανωσιακής δέσμευσης. Οι 12 ερωτήσεις που αποτέλεσαν το εργαλείο υπολογισμού της οργανωσιακής δέσμευσης έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν συναισθηματική δέσμευση άνω του μετρίου με Μ.Ο = 4,08, συνεχιστική σε μέτριο βαθμό με Μ.Ο.=3,30 και κανονιστική σε βαθμό λίγο κάτω του μετρίου με Μ.Ο. = 2,89 αντίστοιχα. Οι τρεις αυτές διαστάσεις αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με τελική συνισταμένη Μ.Ο. = 3,32 και τελικό συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν συνολική οργανωσιακή δέσμευση σε μέτριο βαθμό. Πρόκειται για αποτέλεσμα το οποίο επιβεβαιώνεται και από παλαιότερη έρευνα, όπως αυτή της Παπαφωτίου (2015).

6.1.2 Παράγοντες οργανωσιακής δέσμευσης

Το προβάδισμα της συναισθηματικής και συνεχιστικής δέσμευσης φαίνεται να οφείλεται στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συναδέλφων δημιουργώντας κλίμα συνεργασίας, ηθικής υποστήριξης και εμπιστοσύνης. Αυτό επιβεβαιώθηκε από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στις ερωτήσεις περί οικογένειας του σχολείου, της αποδοχής των προβλημάτων του σχολείου ως και δικά τους και κυρίως ότι θα ήταν πολύ ικανοποιημένοι στην περίπτωση που ολοκλήρωναν την επαγγελματική τους σταδιοδρομία στο σχολείο όπου υπηρετούν αυτή τη στιγμή. Αυτό το αίσθημα καλού κλίματος έρχεται και επιβεβαιώνεται και από την παλαιότερη έρευνα των Tsui & Cheng (1999), όπως αναφέρθηκε

και στο θεωρητικό πλαίσιο. Επιπρόσθετα, η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους γονείς δημιουργεί μια αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του σχολείου γενικότερα, με αποτέλεσμα να μην υπολείπεται ούτε η κανονιστική δέσμευση. Κάτι ανάλογο αναφέρουν και οι Travers & Cooper (1993) στην δικιά τους έρευνα.

Σε ότι αφορά την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην οργανωσιακή δέσμευση φαίνεται πως και στις τρεις διαστάσεις της οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης. Βέβαια, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά, οπότε το αποτέλεσμα είναι ότι το φύλο τελικά δεν είναι παράγοντας που επηρεάζει την δέσμευση των εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες, όπως αυτή του Nagar (2012) και να συμφωνεί με άλλες όπως αυτή του Koustelios (2001).

Στο θέμα της ηλικίας, και στις τρεις διαστάσεις οι μεγαλύτεροι σε ηλικία (50 ετών και άνω) παρουσιάζουν μεγαλύτερη δέσμευση και μάλιστα με στατιστικά σημαντική διαφορά πλην της κανονιστικής δέσμευσης. Μια ερμηνεία που μπορεί να δοθεί είναι ότι οι μεγαλύτερη σε ηλικία εκτιμούν ότι η αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος θα επιφέρει αλλαγές και θα διαταράξει την προσωπική τους ζωή, έχουν λιγότερες εναλλακτικές επιλογές και ίσως νιώθουν ότι έχουν επενδύσει χρόνο, ιδέες και ενέργεια στον χώρο όπου εργάζονται, με αποτέλεσμα την αύξηση του αισθήματος της οργανωσιακής δέσμευσης.

Οι ίδιοι λόγοι προφανώς οδηγούν και στο αντίστοιχο αποτέλεσμα των παραγόντων προϋπηρεσία στην εκπαίδευση και προϋπηρεσία στο σχολείο, όπου και εδώ έχουμε τα ίδια αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα συναισθηματικής και συνεχιστικής δέσμευσης και μάλιστα με στατιστικά σημαντική διαφορά. Διαφοροποίηση υπάρχει μόνο στην κανονιστική δέσμευση, όπου εδώ προηγούνται οι έχοντες μικρή και μέτρια προϋπηρεσία στο σχολείο και στην εκπαίδευση, προφανώς γιατί δεν πρόλαβαν να αναπτύξουν αίσθημα υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους (συναδέλφους, μαθητές, γονείς) του σχολείου και δεν νιώθουν πως το σχολείο στο οποίο υπηρετούν τους έχει προσφέρει πολλά.

Αναφορικά με τη σχέση εργασίας, τα αποτελέσματα έδειξαν, με στατιστικά σημαντική διαφορά στη συναισθηματική και στη συνεχιστική δέσμευση, πως οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης έναντι των αναπληρωτών και αποσπασμένων. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται και από το παρόμοιο αποτέλεσμα της

έρευνας των Iordanidis et al. (2014). Το αίσθημα της σιγουριάς και σταθερής παρουσίας του εκπαιδευτικού στο σχολείο του, αποτελεί ενισχυτικό παράγοντα οργανωσιακής δέσμευσης.

Επίσης, σε σχέση με τον παράγοντα της θέσης εργασίας το αποτέλεσμα ήταν ίδιο με αυτό της σχέσης εργασίας. Με στατιστικά σημαντική διαφορά στη συναισθηματική και συνεχιστική δέσμευση, οι δάσκαλοι παρουσιάζουν πολύ υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης έναντι των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Ο λόγος προφανώς είναι ότι ενώ οι δάσκαλοι υπηρετούν και καλύπτουν το ωράριό τους σε ένα σχολείο, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ισχυρότεροι δεσμοί και αισθήματα εμπιστοσύνης μεταξύ δασκάλων, διευθυντών, μαθητών και γονέων, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων χρειάζεται να μετακινούνται σε διαφορετικά σχολεία για την συμπλήρωση του ωραρίου τους και να μην έχουν στη διάθεσή τους τον ίδιο χρόνο δημιουργίας ανάλογων διαπροσωπικών σχέσεων.

Επιπρόσθετα σε ότι αφορά το δημογραφικό χαρακτηριστικό των σπουδών η έρευνα κατέδειξε, χωρίς να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ότι οι κάτοχοι επιπρόσθετων προσόντων (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο) έχουν χαμηλότερα επίπεδα δέσμευσης ίσως λόγω του αισθήματος ότι έχουν περισσότερες εναλλακτικές επιλογές ή ίσως ότι το σχολείο δεν ικανοποιεί τις υψηλές απαιτήσεις που οι ίδιοι έχουν. Σε κάτι ανάλογο έχει καταλήξει και η έρευνα των Mowday κ.ά. (1982) καθώς και η έρευνα του Γιοβά - Αλχαζίδη (2017).

Τέλος ο τύπος του σχολείου και το φύλο του διευθυντή φαίνεται να αποτελούν παράγοντες που δεν επηρεάζουν το επίπεδο δέσμευσης των εκπαιδευτικών και δεν παρουσιάζουν καμία στατιστικά σημαντική διαφορά.

Ακολουθεί συγκεντρωτικός πίνακας 50 των βασικότερων ευρημάτων σε σχέση με το βαθμό και τους παράγοντες οργανωσιακής δέσμευσης.

Πίνακας 50 Σύνοψη κυριότερων ευρημάτων οργανωσιακής δέσμευσης.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ άνω του μετρίου ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ μέτριο βαθμό ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ κάτω του μετρίου ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ μέτριο βαθμό ΚΑΛΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ οβασικότερος παράγοντας δέσμευσης
ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΦΥΛΟ (αδιάφορο) ΦΥΛΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ(αδιάφορο)

ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ(αδιάφορο) ΗΛΙΚΙΑ (51 ετών και άνω > δέσμευση) ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (26 και άνω >συναισθηματική κ συνεχιστική /11-25 έτη > κανονιστική ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (11 έτη και άνω > συναισθηματική κ συνεχιστική / 0-5 έτη > κανονιστική ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (μόνιμοι > δέσμευση) ΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (δάσκαλοι > δέσμευση) ΣΠΟΥΔΕΣ (επιπρόσθετα προσόντα < δέσμευση)

6.1.3 Βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης

Ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης όπως προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων του δείγματος έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δήμου Εορδαίας παρουσιάζουν αρκετά υψηλό επίπεδο ικανοποίησης. Ο ρόλος γενικά του εκπαιδευτικού και η φύση του επαγγέλματός του φαίνεται να προσδίδουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης, ενώ στον αντίποδα η διαφορετικότητα του κάθε σχολείου όπως και το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να επηρεάζουν αρνητικά προσδίδοντας χαμηλότερο σκορ στα επίπεδα τόσο οργανωσιακής δέσμευσης όσο και επαγγελματικής ικανοποίησης. Η βιβλιογραφία υποστηρίζει απόλυτα αυτά τα συμπεράσματα τόσο σε εγχώριο όσο και διεθνές επίπεδο. Ενδεικτική είναι η έρευνα του Παπαθωμόπουλου (2015) ο οποίος σύγκρινε τα αποτελέσματά του σε σχέση με τους ευρωπαίους εκπαιδευτικούς.

6.1.4 Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης

Οργανωτικοί παράγοντες

<u>Ενδογενείς παράγοντες με βάση τη φύση του επαγγέλματος</u>

Η υψηλότερη ικανοποίηση φαίνεται να προκύπτει από την σχέση που έχουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους και από την αυτονομία που τους προσφέρεται κατά την εκτέλεση του έργου τους. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε πλήρη συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας του Karavas (2010). Επίσης πολύ ικανοποιημένοι φαίνονται και από την δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων γεγονός το οποίο δεν διαψεύδει καμία έρευνα, κάτι που δείχνει να επιβεβαιώνεται στην έρευνα των Eliophotou – Menon, Papanastasiou & Zempylas (2008). Σε αυτήν την υποκλίμακα το μικρότερο σκορ δόθηκε στον παράγοντα για τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Φαίνεται ότι ακόμα ο

παράγοντας αυτός μπορεί να βελτιωθεί πολύ περισσότερο, ίσως κάνοντας συμμέτοχους και τους γονείς σε θέματα που μπορεί να έχουν λόγω, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους. Οι Μακρή-Μπότσαρη και Ματσαγγούρα (2003) υπερθεματίζουν και αυτοί τη σχέση εκπαιδευτικών – γονέων.

Ενδογενείς παράγοντες με βάση τον ρόλο του εκπαιδευτικού

Ο παράγοντας επιμόρφωση φαίνεται να είναι το αδύνατο σημείο των εκπαιδευτικών, όπου η ικανοποίηση μόλις που υπερβαίνει τις μέσες τιμές. Φαίνεται ότι δεν έχουν επιμορφωθεί το τελευταίο διάστημα, παρότι θα το ήθελαν πολύ και δεν θεωρούν ουσιαστική επιμόρφωση τις ημερίδες και τα ημερήσια σεμινάρια. Βέβαια δεν ξεκαθαρίζεται εάν η επιμόρφωση είναι υπόθεση ιδιωτικής πρωτοβουλίας ή καθαρά του Υπουργείου Παιδείας. Ο παράγων αυτός όμως δεν φαίνεται να επηρεάζει τα αισθήματα των εκπαιδευτικών που δηλώνουν απερίφραστα ότι αγαπούν πολύ το επάγγελμά τους και δεν έχουν μετανιώσει καθόλου για την επιλογή τους να γίνουν εκπαιδευτικοί. Επίσης, η ελλιπής επιμόρφωση δεν μειώνει τα προσόντα τους τα οποία θεωρούν ότι είναι υψηλού επιπέδου. Τον παράγοντα επιμόρφωση διερεύνησαν ιδιαίτερα και οι Hakanen et al. (2006) καταλήγοντας σε ανάλογα αποτελέσματα.

Εξωγενείς παράγοντες με βάση τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου

Σε αυτήν την υποκλίμακα φαίνεται να προκρίνεται ιδιαίτερα η συνεργασία εκπαιδευτικών και διευθυντή, ο τρόπος διοίκησης του σχολείου και γενικότερα το στυλ ηγεσίας. Πάρα πολλές έρευνες στοιχειοθετούν την σημαντικότητα αυτού του παράγοντα θεωρώντας τον από τους σημαντικότερους, αν όχι τον σημαντικότερο. Ανάλογες έρευνες είναι οι έρευνες των Tsui & Cheng (1999), Bogler (2001), και Kefalidou, Vassilakis και Pitsalidis (2015). Ακολουθεί σε σημαντικότητα ο παράγοντας του κλίματος που επικρατεί στο σχολείο, όπως επίσης δεν φαίνεται να υπολείπεται καθόλου και ο παράγοντας της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου. Σχολικό κλίμα και υλικοτεχνική υποδομή σχολείου είναι παράγοντες που έχουν διερευνηθεί σε πολλές έρευνες και επιβεβαίωσαν την σημαντικότητά τους. Σαν παράδειγμα μπορούν να αναφερθούν οι έρευνες των Schulze (2006), Σωτηρίου και Ιορδανίδης (2014). Το πνεύμα καινοτομίας και δημιουργικότητας που επικρατεί στα σχολεία της περιοχής δεν φαίνεται να ικανοποιεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς αφού το σκορ έδειξε μέτριο επίπεδο ικανοποίησης. Το αποτέλεσμα αυτό διαψεύδεται από παλαιότερη έρευνα όπως αυτή των Thoms, Dose & Scott (2002). Τέλος, παρότι οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν πολύ ικανοποιημένοι από το στυλ ηγεσίας των διευθυντών,

όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, πρέπει στον αντίποδα οπωσδήποτε να σχολιαστούν τα ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την συνεργασία τους με τον διευθυντή σε παιδαγωγικά θέματα και ζητήματα του κατά πόσο ο διευθυντής καθοδηγεί και παροτρύνει τους συναδέλφους του. Φαίνεται πως οι διευθυντές, απορροφημένοι από τα διοικητικά τους καθήκοντα, ξεχνούν να ασχοληθούν με τους συναδέλφους τους σε θέματα διδασκαλίας, ενθάρρυνσης και ανατροφοδότησης, ενέργειες που επιζητούν οι εκπαιδευτικοί από τους διευθυντές τους. Το ίδιο θέμα με τα ίδια αποτελέσματα πραγματεύτηκε και η έρευνα των Skaalvik & Skaalvik (2009).

Εξωγενείς παράγοντες με βάση το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα

Η σιγουριά, η σταθερότητα και το ωράριο με τις σχολικές διακοπές είναι οι παράγοντες που δημιουργούν τα υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Ενώ φαίνονται τόσο αυτονόητοι οι συγκεκριμένοι παράγοντες, εν τούτοις δεν φαίνεται να επαληθεύονται στην έρευνα του Brunetti (2001) η οποία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι δεν παίζουν σημαντικό ρόλο στην αίσθηση επαγγελματικής ικανοποίησης. Ακόμα η δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης που μπορεί να έχουν οι εκπαιδευτικοί με το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να ικανοποιεί σε μέτριο επίπεδο τους εκπαιδευτικούς. Η επαγγελματική ανάπτυξη φαίνεται παράγοντας αδιάφορος στην έρευνα των Eliophotou-Menon, Papanastasiou & Zempylas (2008) που διαφωνεί με την παρούσα έρευνα. Τέλος το πιο αξιοσημείωτο είναι ότι ενώ η βιβλιογραφία στο θέμα της μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών καταλήγει ότι είναι παράγοντας με χαμηλό επίπεδο ικανοποίησης (Spear, Gould και Lee (2000)), στην παρούσα έρευνα το επίπεδο ικανοποίησης βάσει του παράγοντα οικονομικές απολαβές, φαίνεται λίγο άνω του μετρίου. Ο λόγος ίσως είναι ότι η μείωση μισθών των εκπαιδευτικών, λόγω οικονομικής κρίσης δεν ήταν ιδιαίτερα μεγάλη ειδικά στους εκπαιδευτικούς με μεγάλη προϋπηρεσία. Αυτό βέβαια πάντα σε σύγκριση με τις μειώσεις μισθών που υπέστησαν άλλες κατηγορίες εργαζομένων.

Δημογραφικοί παράγοντες

Από τον έλεγχο συσχέτισης της ικανοποίησης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το φύλο του εκπαιδευτικού, (σε αντιδιαστολή με ανάλογη έρευνα όπως αυτή των Ma και Macmillan (1999), η οποία έδειξε πως οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τους άνδρες), στην παρούσα έρευνα φαίνεται να είναι αδιάφορο, όπως επίσης και το φύλο του διευθυντή.

Έρευνες, όπως αυτή του Schulze (2006), έχουν δείξει ότι ο τύπος του σχολείου (μικρό ή μεγάλο), επηρεάζει τα επίπεδα ικανοποίησης. Είναι σημαντικό ότι η παρούσα έρευνα δείχνει να διαφοροποιείται. Ο λόγος ίσως είναι ότι ο αριθμός των μαθητών στα τμήματα των μεγάλων σχολείων δεν διαφοροποιείται πολύ από τα τμήματα των μικρών σχολείων. Κάτι ανάλογο παρατηρείται και στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων όπως και στη διαφορετικότητα των μαθητών.

Η θέση εργασίας φαίνεται να διαφοροποιεί σε μικρό βαθμό το επίπεδο ικανοποίησης, παρουσιάζοντας τους δασκάλους με υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης σε σχέση με αυτά των ειδικοτήτων. Σε αυτό το αποτέλεσμα συμφωνούν ανάλογες έρευνες όπως των Δημητριάδη και Παπαδόπουλου (2013) και των Colak, Altinkurt και Yilmaz (2014). Ο λόγος προφανώς είναι ότι οι δάσκαλοι συμπληρώνουν το ωράριό τους σε ένα σχολείο και ίσως ακόμα σε ένα τμήμα – τάξη, σε αντιδιαστολή με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, που για να συμπληρώσουν το ωράριό τους, καλούνται να διδάξουν σε πολύ περισσότερα τμήματα και σχολεία.

Η σχέση εργασίας μεταξύ μονίμων και αναπληρωτών παρουσιάζει ανάλογα αποτελέσματα με τα παραπάνω. Λίγο υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης δείχνουν να απολαμβάνουν οι μόνιμοι. Ο λόγος της μικρής διαφοροποίησης φαίνεται να είναι η ασφάλεια και η σιγουριά που νιώθουν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έναντι των αναπληρωτών.

Η προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, η προϋπηρεσία στο σχολείο και η ηλικία φαίνονται να μην διαφοροποιούνται μεταξύ τους και στην λογική ότι μεγάλη προϋπηρεσία έχουν συνήθως οι μεγάλοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί. Αυτοί οι τρεις δημογραφικοί παράγοντες παρουσιάζονται μαζί αφού δεν παρουσιάζουν μεγάλες διαφοροποιήσεις. Το επίπεδο ικανοποίησης είναι ανάλογο της ηλικίας και της προϋπηρεσίας είτε στην εκπαίδευση είτε στο συγκεκριμένο σχολείο. Ο έμπειρος εκπαιδευτικός λόγω ηλικίας και προϋπηρεσίας κινείται στον εργασιακό του χώρο πολύ πιο άνετα, αντιμετωπίζοντας ευκολότερα τα προβλήματα που τυχόν παρουσιάζονται, λειτουργεί με λιγότερο άγχος και έχει καταλήξει στον τρόπο λειτουργίας του. Όλα αυτά οδηγούν σε μεγαλύτερα επίπεδα ικανοποίησης σε αντιδιαστολή με τους νεότερους σε ηλικία και πιο άπειρους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε πλήρη συμφωνία με τα αποτελέσματα της Πετρίλη (2007).

Τέλος ενώ στην οργανωσιακή δέσμευση οι σπουδές φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο όπως προαναφέρθηκε, δεν συμβαίνει κάτι ανάλογο και στο επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακά και δεύτερα πτυχία παρουσιάζουν σχεδόν

τα ίδια επίπεδα ικανοποίησης με τους άλλους εκπαιδευτικούς. Ίσως οι εκπαιδευτικοί με τα επιπρόσθετα προσόντα να κατέχουν διευθυντικές θέσεις και να μην βρίσκονται πολλοί εξ αυτών μέσα στις τάξεις.

Ακολουθεί συγκεντρωτικός πίνακας 51 των βασικότερων ευρημάτων σε σχέση με το βαθμό και τους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης

Πίνακας 51 Σύνοψη κυριότερων ευρημάτων επαγγελματικής ικανοποίησης.

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣ	ΠΟΛΥ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ 1. Από τη σχέση σας με τους μαθητές 2. Από την αυτονομία που σας προσφέρει η εργασία σας να εφαρμόζετε δικές σας μεθόδους 3. Αγαπάτε το επάγγελμά σας 4. Έχετε μετανιώσει για την επιλογή σας να γίνετε εκπαιδευτικός 5. Από την συνεργασία σας με τον διευθυντή του σχολείου 6. Από τον τρόπο διοίκησης του σχολείου σας 7. Από το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο σας
	ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΣ 1. Από τη σχέση σας με τους γονείς των μαθητών 2. Από την δυνατότητα συμμετοχής σας στη λήψη αποφάσεων 3. Από την ποικιλία δραστηριοτήτων στην εργασία σας 4. Από την δυνατότητα που σας δίνεται να καθοδηγείτε άλλους ανθρώπους 5. Από την δυνατότητα χρησιμοποίησης των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων σας 6. Έχετε τα προσόντα που χρειάζονται για την εργασία σας 7. Ξέρετε ποιες είναι οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες σας 8. Νιώθετε ικανοποιημένος από το επάγγελμα σας 9. Ενημερώνεστε για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση σε ημερίδες και σεμινάρια 10. Από την αναγνώριση της δουλειάς σας στη τοπική κοινωνία 11. Από την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου σας Από το πνεύμα καινοτομίας και δημιουργικότητας που επικρατεί στο σχολείο σας 12. Από τις οικονομικές απολαβές
	ΠΟΛΥ ΔΥΣΑΡΕΣΤΗΜΕΝΟΣ- ΔΥΣΑΡΕΣΤΗΜΕΝΟΣ 1. Έχετε επιμορφωθεί το τελευταίο διάστημα 2. Ο διευθυντή σας συνεργάζεται με εσάς για παιδαγωγικά θέματα 3. Ο διευθυντή σας αφιερώνει χρόνο στην καθοδήγηση και στην παρακίνησή σας
ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ	ΑΔΙΑΦΟΡΟ φύλο εκπαιδευτικών τύπος σχολείου φύλο διευθυντή σπουδές ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ

	θέση εργασίας(δάσκαλοι περισσότερο ικανοποιημένοι) σχέση εργασίας(μόνιμοι περισσότερο ικανοποιημένοι) ηλικία(μεγαλύτεροι περισσότερο ικανοποιημένοι) προϋπηρεσία στην εκπαίδευση(μεγαλύτερη προϋπηρεσία περισσότερο ικανοποιημένοι) προϋπηρεσία στο σχολείο(μεγαλύτερη προϋπηρεσία περισσότερο ικανοποιημένοι)

6.1.5 Συσχέτιση οργανωσιακής δέσμευσης και επαγγελματικής ικανοποίησης

Τα αποτελέσματα της έρευνα όπου ο βαθμός συσχέτισης σε όλες τις περιπτώσεις ήταν μεταξύ του +1.00 και -1.00 και συγκεκριμένα «+» που σημαίνει θετική συσχέτιση, δείχνει ότι οι τιμές της μιας μεταβλητής αυξάνεται όταν αυξάνεται και η τιμή της άλλης, άρα οι δύο προς διερεύνηση μεταβλητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η μία αποτελεί προϋπόθεση της άλλης και τελικά η σχέση τους είναι αμφίδρομη. Ειδικότερα φαίνεται ότι η συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών αυξάνεται σε μικρό βαθμό (r=0,274) σε σχέση με την ικανοποίηση, η συνεχιστική δέσμευση σε μέτριο βαθμό (r=0,400) και τέλος η κανονιστική σε ακόμα μικρότερο βαθμό (r=0,127). Τέλος, σε συνολικό επίπεδο υπάρχει συσχέτιση μεταξύ οργανωσιακής δέσμευσης και επαγγελματικής ικανοποίησης σε βαθμό r=0,294 που υποδηλώνει μικρή μεν συσχέτιση αλλά σημαντικό ότι είναι θετική.

Αυτό το αποτέλεσμα είναι σύμφωνο με το αποτέλεσμα παλαιότερης έρευνας των Williams και Hazer (1986) και διαφωνεί σε μεγάλο βαθμό με την έρευνα του Shann (1998), η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι αυτή που οδηγεί στην οργανωσιακή δέσμευση σε μια αρνητική συσχέτιση και μονόδρομη σχέση.

6.2 Προτάσεις

Οι περιορισμοί της έρευνας οι οποίοι αναφέρθηκαν σε παραπάνω κεφάλαιο όπως για παράδειγμα ο μικρός αριθμός του δείγματος και ο περιορισμός της σε μια συγκεκριμένη περιοχή του δήμου Εορδαίας, δεν επιτρέπει γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Σε αυτή την κατεύθυνση θα βοηθούσε μια έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα τόσο ποσοτικά όσο και σε μεγαλύτερη γεωγραφική έκταση, ίσως και πανελλαδικά. Ακόμα θα μπορούσε το δείγμα να διαφοροποιηθεί και ποιοτικά, αν ετίθεντο υπό μελέτη συγκεκριμένες ειδικότητες και αν εντάσσονταν πέραν των δημογραφικών χαρακτηριστικών και άλλα ατομικά χαρακτηριστικά όπως αυτό της νοηματοδότησης του εκπαιδευτικού έργου. Σε τοπικό επίπεδο, μια ανάλογη

έρευνα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θα μπορούσε να δώσει συγκριτικά αποτελέσματα ανάμεσα στις δύο βαθμίδες.

Επιπρόσθετα, βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και τη λήψη αποφάσεων του εκπαιδευτικού συστήματος θα ενίσχυε την οργανωσιακή δέσμευση και επαγγελματική ικανοποίηση. Επίσης, εποικοδομητικός διάλογος για μεταρρυθμίσεις και καινοτόμες δράσεις θα βοηθούσαν προς αυτή τη κατεύθυνση. Η οργανωμένη επιμόρφωση σε ετήσια βάση ή τακτά χρονικά διαστήματα ακόμα και σε επίπεδο περιφέρειας πρέπει να αποτελέσει προτεραιότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών. Τέλος, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, χωρίς εκφοβιστικό χαρακτήρα, μπορεί να ενισχύσει και να αναβαθμίσει το κοινωνικό κύρος του εκπαιδευτικού.

Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών συνεχώς μεταβάλλονται και εξελίσσονται μέρα με τη μέρα, άρα διαφοροποιούνται και οι διάφοροι παράγοντες διαμόρφωσης είτε οργανωσιακής δέσμευσης είτε επαγγελματικής ικανοποίησης. Αυτός ο λόγος και μόνο είναι αρκετός για να μην σταματήσουν ποτέ ανάλογες έρευνες που μπορούν να βοηθήσουν με τα αποτελέσματά τους στη διαμόρφωση διαφόρων πολιτικών εκπαίδευσης, συμβάλλοντας έτσι στην ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και στην αναβάθμιση της παρουσίας του εκπαιδευτικού στη σχολική ζωή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (1999). *Εκπαιδευτική διοίκηση, ανάπτυξη και πολιτική*. Αθήνα: Έλλην.

Αθανασούλα - Ρέππα, Αν. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά.* Αθήνα: Ίων

Βακόλα, Μ., Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili

Γαλανάκης, Μ. (2012). *Εργασιακή ψυχολογία: νέες προσεγγίσεις και πρακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σταμούλης Α.

Γιοβάς - Αλχαζίδης, Β. (2017). *Η οργανωσιακή δέσμευση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Γκανάτσος, Χ. (2019). *Μορφές και διαστάσεις της δέσμευσης των εκπαιδευτικών και συσχετίσεις με το στυλ σχολικής ηγεσίας. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Θεσσαλονίκης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα

Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική ικανοποίηση Εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*(Διπλωματική εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Δημητριάδης, Σ. & Παπαδόπουλος, Δ. (2013). Ψυχολογική Εξουσιοδότηση και συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά ειδικότητα. *Περιοδικό Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 6, 7 .

Δημητριάδης, Σ., Μπαντίκος, Κ. & Παπαδόπουλος, Δ. (2012). Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και μειώνουν το επαγγελματικό στρες. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, 29-39.

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

Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α. & Πιντζοπούλου, Ε. (2006). Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής, 3*(2), 1828.

Ηλιοπούλου, Π. (2013). *Διερεύνηση της επαγγελματικής δέσμευσης και της σχέσης της με την επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση των δημοσίων υπαλλήλων: η αναγκαιότητα της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας στο δημόσιο τομέα*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Αθήνα.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική- Βιομηχανική Ψυχολογία. Τόμος 1ος. Κίνητρα, επαγγελματική ικανοποίηση, ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Η Επαγγελματική Ικανοποίηση & Επαγγελματική Εξουθένωση στην Εκπαίδευση. *Ψυχολογία 8*(1) 30-39.

Κουτούζης, Μ., (1999). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτσελίνη, Μ. (2006). Διαφοροποίηση Διδασκαλίας –Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας : Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές . Τόμος Α΄. Λευκωσία.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε., & Ματσαγγούρας, Η. (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κης Εταιρείας Ελλάδος*

Ματσαγγούρας, Ηλ. (1998). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Α΄ Θεωρία της διδασκαλίας.* Αθήνα: Gutenberg.

Μλενάκης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός

Μουρκογιάννης, Κ. & Αντωνίου Α. (2014). Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπιεστικών καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Γ. Μπένου.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*., Αθήνα: Σταμούλη ΑΕ

Ντούσκας, Ν. (2007). Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Σύγχρονο Σχολείο. *Στο Επιστημονικό Βήμα, 6*, 28-41.

Παναγιωτίδου, Μ. (2017). *Κατανεμημένη ηγεσία και οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών στα σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης των Ιονίων Νήσων: Η περίπτωση του νησιού της Κεφαλονιάς* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Παπαθωμόπουλος, Ν. (2015). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική μελέτη.* Ανάκτηση από https://www.researchgate.net/publication/281319017_E_epangelmatike_ikanopoiese_ton_ekpaideutikon_Protobathmias_kai_Deuterobathmias_ekpaideuses_Mia_empeirike_melete

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

Παπαφωτίου, Γ. (2015). *Επαγγελματική ικανοποίηση και εργασιακή δέσμευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. διερεύνηση του βαθμού συσχέτισης των δυο εννοιών και των παραγόντων που τις επηρεάζουν. Απόψεις των εκπαιδευτικών - φιλολόγων των γενικών λυκείων της Πιερίας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πάτρα.

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

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, Αθήνα.

Σωτηρίου, Α. &Ιορδανίδης, Γ. (2014). Σχέσεις μεταξύ του κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών 64*, 116-145.

Χατζηπαντελή, Π. Σ. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού: Στελέχωση, Παρακίνηση, Αμοιβές, Διαχείριση της υπαλληλικής σχέσης, Εργασιακό κλίμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Angle, H. L., &Perry, J. L. (1981), An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative science quarterly, 26*(1), 1-14

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.

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

Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007), Job resources boost work engagement particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology, 99*, 274-284.

Bakker, A.B., Demerouti, E., & Verbeke, W. (2004).Using the Job Demands Resources model top redict burnout and performance.*Human Resource Management, 43*, 83-104.

Becker, H. S. (1960). Notesontheconceptofcommitment.*American journal of Sociology, 66*(1), 32-40.

Bellante, D., & Link, A. N. (1981). Are public sector workers more risk averse than private sector workers*? Industrial and Labor Relations Review, 34*, 408-412.

Bogler R., (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. Educational Administration Quarterly. *Educational Administration Quarterly,37*(5), 662-683.

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.

Brown, D., & Sargeant, M. (2007). Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Religious Commitment of Full-Time University Employees. *Journal of research on christian education, 16*(2), 211-241.

Brunetti, G. (2001). Why do they teach? A study of job satis6ction among long-term high school teachers.*Education Quarterly, 28*(2), 49-74.

Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment:The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly, 19*, 533-546.

Caldwell, C., & Floyd, L. (2014). High performance work systems: building commitment to increase productivity. *Graziadio Business Review*, 17(3).

Chan, W. Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S., & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American educational research journal, 45*(3), 597-630.

Coladarci, T., & Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *The Journal of Educational Research, 90*(4), 230-239.

Colak, I., Altinkurt, Y., & Yilmaz, K. (2014). The relationship between teachers' teacher leadership roles and organizational commitment levels. *Educational Process: International Journal, 3*(1), 35-51.

Cook, J. & Wall, T., (1980).New work attitude measures of trust, organizational commitment, and personal need non-fulfillment. *Journal of Occupational Psychology, 53*(1), 39-52.

Cook, J.D., Hepworth, S.J., Wall, T.B., & Warr, P.B. (1981*). Experience of Work: A Compendium and Review of 249 Measures and their Use.* NewYork: AcademicPress.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. (Μτφ. Ν. Κουβαράκου)).* Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.

Day, C., Elliot, B., &Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching & Teacher Education, 21*, 563-577.

Dessler, G. (2001). A Framework For Human Resource Management / Gary Dessler, n.p.: Upper Saddle River, NJ : Prentice Hal.,

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

Dinham, S., Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. Journal of educational administration, 36(4), 362-378.

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

Farkas, A.J. & Tetrick, L.E. (1989). A three-wave longitudinal analysis of the causal ordering of satisfaction and commitment on turnover decisions. *Journal of Applied Psychology, 74*, 855-868.

Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of Teaching and Learning, 8*, 27-42.

Finlayson, M. (2009). The impact of teacher absenteeism on student performance: The case of the Cobb County School District. *Dissertations, Theses and Capstone Projects*. Paper 4, Kennesaw State University

Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of educational research, 63*(4), 489-525.

Firestone, W. A., & Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 10*(4), 285-299.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotion in positive psychology: the broadening-and-build theory of positive emotion. *American Psychologist, 56*(3), 218–226.

George, J. M. & Jones, G. R. (1996). The experience of work and turnover intentions: Interactive effects of value attainment, job satisfaction, and positive mood. *Journal of Applied Psychology, 57*,318-325

Green, C. (2000). A Theory of Human Motivation. A.H. Maslow (1943). InPsychologicalReview, 50(4), 370-396.

Greenberg , J., &Baron, R.A. (2013). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Gutenberg

Grunsky, O. (1966). Career mobility and organizational commitment, *Administrative Science Quarterly, 10*, 488-503.

Guay, R. P., Choi, D., Oh, I. S., Mitchell, M. S., Mount, M. K., & Shin, K. H. (2016). Why people harm the organization and its members: Relationships among personality, organizational commitment, and workplace deviance. *Human Performance*, 29(1), 1-15.

Hakanen, J. Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Bum out and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*, 495-513.

Hakanen, J.J., Bakker, A.B., & Demerouti, E. (2005). How dentists cope with their job demands and stay engaged: the moderating role of job resources, *European Journal of Oral Sciences, 113*, 479-87.

Hancer, M., & George, T. (2003). Job Satisfaction of Restaurant Employees: An Empirical Investigation Using The Minnesota Satisfaction Questionnaire. *Journal of Hospitality & Tourism Research, 27*(1), 85-100.

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

Harrrison, J.K. ,& Hubbard, R. (1998). Antecedents to organizational commitment among Mexican employees of a US firms in Mexico . *The Journal of Social Psychology, 138* (5), 609-623.

Heller, H. ,. (1993). The relationships between teacher job satisfaction and principal leadership style. *Journal of School Leadership, 3*, 408-428.

Ho, W.H., Chang, C.S., Shih, Y-L., & Liang, R.D. (2009). Effects of job rotation and role stress among nurses on job satisfaction and organizational commitment. *BMC Health Services Research, 9*(8), 1-10.

Hrebiniak, L.C., & Alutto, J.A.. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment, *Administrative Science Quarterly, 17*(4), 555-573.

Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y., & Vlerick, P. (2012). Dimensions of distributed leadership and the impact on teachers' organizational commitment: a study in secondary education. *Journal of applied social psychology, 42*(7), 1745-1784.

Iordanidis G., Tsakiridou H., & Sagiadinou G. (2014). Greek Teachers‟ Views about Their Organizational Commitment to Primary School. *American Journal of Educational Research, 2*(8), 603-611.

Jewell, L. N., Siegall, M. (1990). *Contemporary industrial/organizational psychology. (2nd edition)*. West Publishing Company

Judge, T.A., & Klinger, R. (2008). Job satisfaction: Subjective well-being at work. In M. Eid & R.J. Larsen (Eds.), The science of subjective well-being, *Guilford Publications, New York, 393-413*

Kalyva, E. (2013). Stress in Greek Primary Schoolteachers Working Under Conditions of Financial Crisis. *Europe's Journal of Psychology 9,* (1).

Kanter, R. (1968), Commitment and social organization: a study of commitment mechanisms in Utopian communities. *American Sociology Review, 33*(1), 499-517.

Karavas, E. (2010). How Satisfied are Greek EFL Teachers with their Work? Investigating the Motivation and Job Satisfaction Levels of Greek EFL Teachers. *Porta Linguarum, 14*, 59-78.

Kefalidou, F., Vassilakis, N. & Pitsalidis, K. (2015). Some Aspects of Professional Empowerment to Improve Job Satisfaction of Primary School Teachers. *American Journal of Educational Research, 3*(12), 1489-1495.

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.

Koustelios, A. & Tsigilis, N. (2005).Relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. EuropeanPhysicalEducationReview, 11, 189-203

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

Koustelios, A., & Bagiatis, K. (1997). The employee satisfaction inventory (ESI): development of a scale to measure satisfaction of Greek employees. *Educational and Psychological Measurements, 57*, 469-476.

Kreitner, R., & Kinicki, A. (1995). Organizational Behavior. Boston: McGraw-Hill Irwin

Lai, T. T., Luen, W. K., Chai, L. T., & Ling, L. W. (2014). School principal leadership styles and teacher organizational commitment among performing schools. *Journal of global business management, 10*(2), 67.

Le Cornu, R. (2013). Building Early Career Teacher Resilience: The Role of Relationships. AustralianJournalofTeacherEducation, 38, 1-16.

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

Lok, P. & Crawford, J. (2004). The effect of organizational culture and leadership style on job satisfaction and organizational commitment. *The Journal of Management Development, 23,* 321-338.

Lunenburg, F. (2011). Expectancy Theory of Motivation: Motivating by Altering Expectations. *International Journal of Management, Business and Administration, 15(1),* 1-6.

Ma, X. & MacMillan, R. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research, 93*(1), 39-47.

Macey, W.H., Schneider, B., Barbera, K., & Young, S.A. (2009). *Employee engagement: Tools for analysis, practice, and competitive advantage*. London: Blackwell

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. & 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.

Marlow, L., Inman, D., Betancourt-Smith, M. (1996). Teacher Job Satisfaction. *The Educational Resources Information Center (ERIC),* 2-12.

Marsh, R. M., & Mannari, H. (1977). Organizational commitment and turnover: A prediction study. *Administrative Science Quarterly, 22*(1), 57-75.

Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout : How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1996). Maslach burnout inventory manual (3rd edn). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Mathieu, J. E., & Zajak, D.M. (1990).A Review and Meta-Analysis of the Antecedents, Correlates, and Consequences of Organizational Commitment. *Psychological Bulletin, 108*(2), 171-194.

Meyer, J. P., & Allen, N. J (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*. 1, 61-89.

Meyer, J. P., Allen, N. J. & Smith, A., (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three - component conceptualization. *Journal of applied psychology,78*(4), 538-551.

Meyer, J.P., Allen, N.J., (1997). *Commitment in the Workplace: Theory, Research and Application.* Thousand Oaks, CA, Sage.

Montgomery, A. J., Peeters, M. C. W., Schaufeli, W. B. & Den Ouden, M. (2003).Work-home interference among newspaper managers: Its relationship with burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping, 16*,195–211

Mowday, R., Porter, L. W., & Steers, M. R. (1982). *Employee-Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover*. New York: Academic Press.

Mowday, R., Steers, R., & Porter, L. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, *14*, 224-247.

Nagar, K. (2012). Organizational Commitment and Job Satisfaction among Teachers during Times of Burnout. *Vikalpa, 37*, 43-60.

Neininger, A., Lehmann-Willenbrock, N., Kauffeld, S. & Henschel A., (2010). Effects of team and organizational commitment - A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior, 76*, 567-579.

Nerstad, C.G.L., *Richardsen*, A.M. & *Martinussen*, *M*. (2009). Factorial validity of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES) across occupational groups in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, *51*, 326–333

Oplatka, I. (2002). Women principals and the concept of burnout: an alternative voice? *International Journal of Leadership in Education, 5*(3), 211-226.

Oplatka, I., &Mimon, R. (2008) Women principals' conceptions of job satisfaction and dissatisfaction: an alternative view?*International Journal of Leadership in Education, 2*(11), 135-153.

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.

Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation, 11*(5), 461-485.

Penley, L. E. & Gould, S. (1988). Etzioni's model of organizational involvement: A perspective for understanding commitment to organizations. *Journal of Organizational Behavior, 9*, 43-59.

Perie, M., &Baker, D. P. (1997). Job Satisfaction among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation. *Statistical Analysis Report*.

Perie, M., Baker, D., & Whitener, T. (1997). Job Satisfaction Among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation (NCES 97-471). *Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center of Education Statistics*.

Perrachione, B. A., Rosser,V. J., & Petersen, G. J. (2008). Why Do They Stay? Elementary Teachers Perceptions of Job Satisfaction and Retention. *The Professional Educator,32*(2),1-17.

Pestonjee, D.M, (1973). *Organizational structures and job attitudes*. Calcutta: Minerva Associates.

Polat, S. (2011). Commitment and Antecedents of Police Officers: An Empirical Study of the Three-Component Model of Organizational Commitment.*Virginia Commonwealth University*.

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.

Rhodes, C., Nevill, A., & Allan, J. (2004). Valluing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction, Dissatisfaction morale and retention within an English Local Eduvation Authority. *ResearchinEduvation, 1*(71), 74-87.

Robbins , S. P., &Judge, T.A. (2011). *Οργανωσιακήσυμπεριφορά - Βασικέςέννοιεςκαισύγχρονεςπροσεγγίσεις*.(μτφ. Ά. Πλατάκη). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Rousseau, D.M. (1989). Psychological and implied contracts in organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal, 2*(2), 121-39.

Saari, L.M., & Judge, T.A. (2004). Employee attitudes and job satisfaction. *Human Resource Management, 43*(4), 395-407.

Saifuddin, K., Nawaz, A., Jan, F., A.& Imran, M., (2012). Synthesizing the theories of job-satisfaction across the cultural/attitudinal demensions.*Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, 3*(9), January

Saks, A.M., (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 600-619.

Saracaloglu, A. S. & Yenice, N. (2009). Investigating the self-efficacy beliefs of science and elementary teachers with respect to some variables. *Journal of Theory and Practice in Education, 5*(2), 244-260

Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies, 30*(3), 291 – 306.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonza´lez-Roma´, V. & Bakker, A. B. (2002b). The easurement of engagement and burnout: a confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*, 71–92.

Schaufeli, W.B., Bakker, A.B. & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a brief questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement, 66*, 701-716

Schultz, P. & Schultz, E., (1994).Rsychology and Work today, 6thedn, New York: Mac Millan

Schulze, S. (2006). Factors influencing the job satisfaction of academics in higher. *SAJHE, 20*(2), 318-335.

Shabbir, M., Wei, S., Nabi, G., Zaheer, A. N., & Khan, H. (2014). Job satisfaction status of public primary school teachers: a case of Pakistan administrative Kashmir. *European Journal of Educational Sciences, 1*(4), 56 – 71.

Shahid, A. &Azhar, S. M. (2013). Gaining Employee Commitment: Linking to Organizational Effectiveness. *Journal of Management Research 5*(1), 250–268.

Shann, M. (1998). Personal commitement and satisfaction among teachers in urbanmiddle schools. *The Journal of Educational Research 92*. 67-73.

Shapira-Lishchinsky, O., & Rosenblatt, Z. (2009). Organizational ethics and teachers' intent to leave: An integrative approach. *Educational Administration Quarterly, 45*(5), 725-758.

Silverthorne, C. (2005). *Organizational Psychology in Cross-Cultural Perspective.* New York: NYU Press.

Skaalvik, M.E., Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 25*, 518– 524.

Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational administration quarterly, 38*(4), 555-577.

Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior: A new look at the interface between nonwork and work. *Journal of Applied Psychology, 88*, 518–528

Spear, M., Gould, K., & Lee, B. (2000). *Who would be a Teacher? A Review of Factors Motivating and Demotivating Prospective and Practicing Teachers*. NFER.

Spector, P.E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences*. California: Sage.

Thoms, P., Dose, J. J. & Scott, K. S. (2002). Relationships Between Accountability, Job Satisfaction, and Trust. *Human Resource Development Quarterly, 13*(3), 307-323.

Travers, C.J., & Cooper, C. L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work and Stress, 7*(3) ,203-219.

Tsigilis, N., Koustelios, A., & Togia, A. (2004). Multivariate relationship and discriminant validity between job satisfaction and burnout. *Journal of Managerial Psychology, 19*(7), 666 – 675.

Tsui K. T., & Cheng Y. Ch. (1999). School Organizational Health and Teacher Commitment: A Contingency Study with Multi-level Analysis. *Educational research and evaluation, 5*(3), 249-268.

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.

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.

Wang, M., & Russell, S.S. (2005). Measurement Equivalence of the Job Descriptive Index Across Chinese and American Workers: Results from Confirmatory Factor Analysis and Item Response Theory. *Educational and Psychological Measurement, 65* (4), 709-732.

Warr, P., (2007). *Work happiness and unhappiness*. N.J: Lawrence Erlbaum.

Warr, P., Cook, J., & Wall, T. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of Occupational Psychology, 52*, 129-148.

Williams, L.J. & Hazer, J.T. (1986). Antecedents and consequences of satisfaction and commitment in turn-over models: a reanalysis using latent variable structural equation methods. *Journal of Applied Psychology*, *71*, 219-231.

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

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

Zimmerman, R. D. (2008). Understanding the impact of personality traits on individuals' turnover decisions: A meta-analytic path model. *PersonnelPsychology, 61*(2), 309-348.

ΝΟΜΟΙ - ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Ν.1566/1985 (άρθρο 4).

Ν.4024/2011(ΕγκύκλιοςΔ22 ΓΛΚ).

Υ.Α. 41643/Δ4/11-4-2012.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Στο πλαίσιο μεταπτυχιακών σπουδών του Παιδαγωγικού τμήματος Φλώρινας εκπονώ διπλωματική εργασία με θέμα «Οργανωσιακή Δέσμευση και Επαγγελματική Ικανοποίηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών Δήμου Εορδαίας Κοζάνης», φιλοδοξώντας να διερευνήσω την ύπαρξη αυτών των εννοιών και τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων της περιοχής μας.

Αυτή η προσπάθεια μπορεί να ολοκληρωθεί μόνο με την δική σας βοήθεια, συμπληρώνοντας αυτό το ερωτηματολόγιο και καταγράφοντας τις πολύτιμες απόψεις σας και εμπειρίες.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και η ανάλυση των δεδομένων θα γίνει με απόλυτη εμπιστευτικότητα και ερευνητική δεοντολογία.

Ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για τη βοήθειά σας!

Βακαδάρης Ιωάννης, ΠΕ11 εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής
7ο Δημοτικό Σχολείο Πτολεμαΐδας.

Διεύθυνση email για οποιαδήποτε διευκρίνιση: ivakadaris@gmail.com

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1.Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

2.Ηλικία: *22-35* ☐ 36-50 ☐ 51 και πάνω ☐

3.Σχέση εργασίας:

Μόνιμος ☐ Ωρομίσθιος ☐ Αναπληρωτής/τρια ☐ Αποσπασμένος/η ☐

4.Θέση εργασίας:

Δάσκαλος ☐ Άλλη ειδικότητα ☐

5.Συνολική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση:

0-10 έτη ☐ 11-25 έτη ☐ 26 και πάνω έτη ☐

6.Προϋπηρεσία στο σχολείο/α που εργάζεστε τώρα:

0-5 έτη ☐ 6-10 έτη ☐ 11 και άνω έτη ☐

7.Τύπος σχολείου:

Ολιγοθέσιο ☐ 6θέσιο ☐ 12θέσιο ☐

8.Σπουδές:

Βασικό πτυχίο ☐ Δεύτερο πτυχίο ☐ Μεταπτυχιακό ☐ Διδακτορικό ☐

9.Φύλο του διευθυντή μου

άνδρας ☐ γυναίκα ☐

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις, επιλέγοντας την απάντηση που σας εκφράζει καλύτερα

1- καθόλου 2- ελάχιστα 3- αρκετά 4 -πολύ 5-πάρα πολύ

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι :					
10Παραμένετε σ αυτό το σχολείο από ανάγκη	1	2	3	4	5
11 Παραμένετε σε αυτό το σχολείο επειδή το επιθυμείτε	1	2	3	4	5
12 Θα ήσασταν πολύ ικανοποιημένος/η, αν τελειώνατε την επαγγελματική σας σταδιοδρομία στο σχολείο αυτό	1	2	3	4	5
13 Η αλλαγή σχολείου θα επιφέρει αλλαγές και θα διαταράξει την προσωπική σας ζωή	1	2	3	4	5
14 Νιώθετε μέρος της οικογένειας του σχολείου	1	2	3	4	5
15 Πραγματικά τα προβλήματα του σχολείου είναι και δικά σας	1	2	3	4	5

16 Έχετε επενδύσει τόσα πολλά στο σχολείο σας (χρόνο, ιδέες , ενέργεια) και δεν θα μπορούσατε να το εγκαταλείψετε	1	2	3	4	5
17 Έχετε πολύ λίγες διαθέσιμες εναλλακτικές επιλογές αν εγκαταλείπατε το σχολείο στο οποίο εργάζεστε τώρα	1	2	3	4	5
18 Νιώθετε την ηθική υποχρέωση να παραμείνετε στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα γιατί σας έχει προσφέρει πολλά	1	2	3	4	5
19 Δε επιθυμείτε να φύγετε τώρα από το σχολείο που υπηρετείτε, γιατί έχετε μια αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του (μαθητές, γονείς, συναδέλφους)	1	2	3	4	5
20 Το να αλλάζετε σχολείο με βάση το προσωπικό σας συμφέρον δεν είναι σωστό	1	2	3	4	5
21 Ότι η παραμονή και η αφοσίωση σε μια σχολική μονάδα δεν έχει μεγάλη σημασία	1	2	3	4	5
22 Νιώθετε γενικά δεσμευμένος με το σχολείο σας	1	2	3	4	5

23 Κατά τη γνώμη σας, πού οφείλεται η δέσμευση που νιώθετε για το σχολείο σας; Ιεραρχήστε τις απαντήσεις σας δίνοντας 1 στην πιο σημαντική	
Στο ότι έχω επενδύσει προσωπικά σε χρόνο – ιδέες – ενέργεια, αναφορικά με το ρόλο μου	
Στο καλό κλίμα συνεργασίας με τους συναδέλφους	
Στο στυλ ηγεσίας και το τρόπο διοίκησης του σχολείου	
Στην αυτονομία που μου παρέχεται κατά την άσκηση του έργου μου	
Στη σχέση που έχω αναπτύξει με τους μαθητές μου	

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις, επιλέγοντας την απάντηση που σας εκφράζει καλύτερα

1- πολύ δυσαρεστημένος 2- δυσαρεστημένος 3- αδιάφορο
4-ικανοποιημένος 5- πολύ ικανοποιημένος

Κατά την άποψή σας, σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η:					
24 Από τη σχέση σας με τους μαθητές	1	2	3	4	5
25 Από τη σχέση σας με τους γονείς των μαθητών	1	2	3	4	5
26 Από την δυνατότητα συμμετοχής σας στη λήψη αποφάσεων	1	2	3	4	5
27 Από την αυτονομία που σας προσφέρει η εργασία σας να εφαρμόζετε δικές σας μεθόδους	1	2	3	4	5
28 Από την ποικιλία δραστηριοτήτων στην εργασία σας	1	2	3	4	5

29 Από την δυνατότητα που σας δίνεται να καθοδηγείτε άλλους ανθρώπους	1	2	3	4	5
30 Από την δυνατότητα χρησιμοποίησης των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων σας	1	2	3	4	5
31 Από την συνεργασία σας με τον διευθυντή του σχολείου	1	2	3	4	5
32 Από τον τρόπο διοίκησης του σχολείου σας	1	2	3	4	5
33 Από την δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης	1	2	3	4	5
34 Από το κοινωνικό κύρος της δουλειάς του εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
35 Από την αναγνώριση της δουλειάς σας στη τοπική κοινωνία	1	2	3	4	5
36 Από τη σιγουριά και σταθερότητα που σας προσφέρει η εργασία σας	1	2	3	4	5
37 Από το ωράριο και την έκταση των διακοπών και των αργιών	1	2	3	4	5
38 Από την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου σας	1	2	3	4	5
39 Από το πνεύμα καινοτομίας και δημιουργικότητας που επικρατεί στο σχολείο σας	1	2	3	4	5
40 Από το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο σας	1	2	3	4	5
41 Από τις οικονομικές απολαβές σας	1	2	3	4	5

42 Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες είναι πιο σημαντικοί για εσάς; Ιεραρχήστε τις προτιμήσεις σας, δίνοντας 1 στην πιο σημαντική	
Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	
Οι δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και καταξίωσης	
Το στυλ ηγεσίας – τρόπος διοίκησης του σχολείου	
Το γενικό σχολικό κλίμα και διαπροσωπικές σχέσεις(μαθητές, γονείς, συνάδελφοι)	
Μισθός	

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις, επιλέγοντας την απάντηση που σας εκφράζει καλύτερα

1- καθόλου 2- ελάχιστα 3- αρκετά 4 -πολύ 5-πάρα πολύ

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι :					
43 Αγαπάτε το επάγγελμά σας	1	2	3	4	5
44 Έχετε τα προσόντα που χρειάζονται για την εργασία σας	1	2	3	4	5
45 Ξέρετε ποιες είναι οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες σας	1	2	3	4	5
46 Έχετε μετανιώσει για την επιλογή σας να γίνετε εκπαιδευτικός	1	2	3	4	5
47 Νιώθετε ικανοποιημένος από το επάγγελμα σας	1	2	3	4	5
48 Έχετε επιμορφωθεί το τελευταίο διάστημα	1	2	3	4	5
49 Θα θέλατε να επιμορφωθείτε στο άμεσο μέλλον	1	2	3	4	5
50 Ενημερώνεστε για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση σε ημερίδες και σεμινάρια	1	2	3	4	5

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις, επιλέγοντας την απάντηση που σας εκφράζει καλύτερα

1 - μία φορά την εβδομάδα2 - μία φορά στις δύο εβδομάδες
3 - μία φορά το μήνα 4 - μία φορά το χρόνο 5 – ποτέ

51 Ο διευθυντή σας συνεργάζεται με εσάς για παιδαγωγικά θέματα	1	2	3	4	5
52 Ο διευθυντή σας αφιερώνει χρόνο στην καθοδήγηση και στην παρακίνησή σας	1	2	3	4	5

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΘΕΡΜΑ

Συνοπτικός πίνακας έλεγχου αξιοπιστίας ερωτηματολογίου (Cronbach΄sAlpha)

Item-Total Statistics

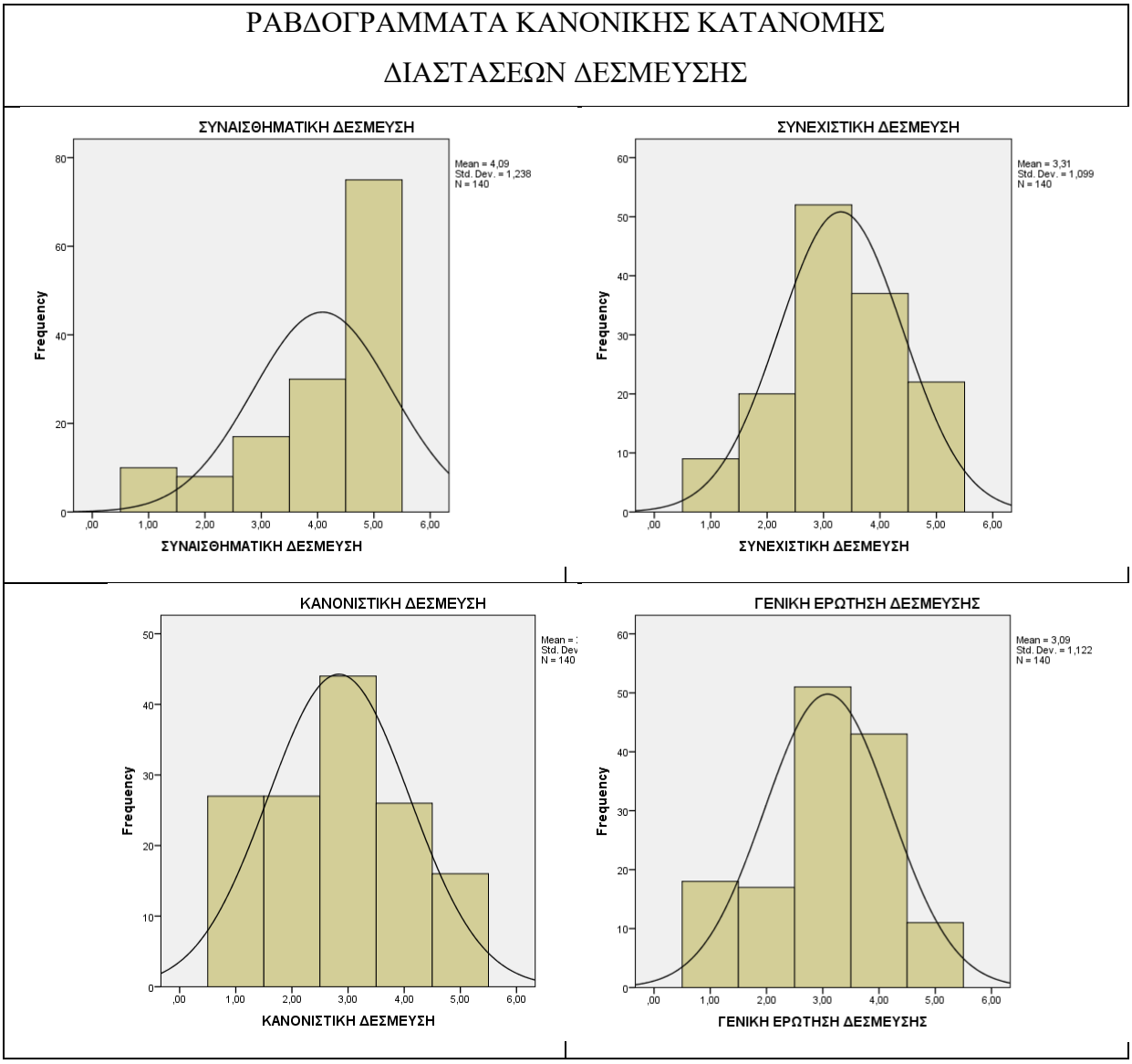
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
φύλο	198,4357	266,866	-,066	,731
ηλικία	197,7571	264,574	,043	,729
σχέση εργασίας	198,7286	267,523	-,081	,733
θέση εργασίας	198,8000	267,773	-,127	,732
προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	198,0571	260,975	,218	,725
προϋπηρεσία στο σχολείο	198,1643	263,145	,073	,729
τύπος σχολείου	197,7500	262,995	,121	,727
σπουδές	198,7286	261,868	,154	,727
φύλο διευθυντή	198,7857	266,817	-,063	,731
Παραμένετε σ αυτό το σχολείο από ανάγκη	195,5214	254,582	,422	,719
Παραμένετε σε αυτό το σχολείο επειδή το επιθυμείτε	195,7071	247,101	,575	,711
Θα ήσασταν πολύ ικανοποιημένος/η, αν τελειώνατε την επαγγελματική σας σταδιοδρομία στο σχολείο αυτό	196,0214	250,496	,358	,717
Η αλλαγή σχολείου θα επιφέρει αλλαγές και θα διαταράξει την προσωπική σας ζωή	197,2000	258,176	,164	,726
Νιώθετε μέρος της οικογένειας του σχολείου	195,8714	248,113	,597	,712
Πραγματικά τα προβλήματα του σχολείου είναι και δικά σας	196,4786	248,582	,503	,713
Έχετε επενδύσει τόσα πολλά στο σχολείο σας (χρόνο, ιδέες , ενέργεια) και δεν θα μπορούσατε να το εγκαταλείψετε	196,8000	244,852	,582	,709

Έχετε πολύ λίγες διαθέσιμες εναλλακτικές επιλογές αν εγκαταλείπατε το σχολείο στο οποίο εργάζεστε τώρα	197,5429	263,775	,021	,732
Νιώθετε την ηθική υποχρέωση να παραμείνετε στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα γιατί σας έχει προσφέρει πολλά	197,0857	245,676	,509	,711
Δε επιθυμείτε να φύγετε τώρα από το σχολείο που υπηρετείτε, γιατί έχετε μια αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του	197,0857	246,726	,463	,713
Το να αλλάζετε σχολείο με βάση το προσωπικό σας συμφέρον δεν είναι σωστό	197,2714	252,098	,309	,720
Ότι η παραμονή και η αφοσίωση σε μια σχολική μονάδα δεν έχει μεγάλη σημασία	197,3929	268,945	-,109	,738
Νιώθετε γενικά δεσμευμένος με το σχολείο σας	197,0214	249,359	,436	,715
Στο ότι έχω επενδύσει προσωπικά σε χρόνο – ιδέες – ενέργεια, αναφορικά με το ρόλο μου	196,3857	267,217	-,069	,739
Στο καλό κλίμα συνεργασίας με τους συναδέλφους	198,0286	274,618	-,241	,744
Στο στυλ ηγεσίας και το τρόπο διοίκησης του σχολείου	197,0429	275,322	-,258	,745
Στην αυτονομία που μου παρέχεται κατά την άσκηση του έργου μου	197,2000	262,190	,061	,731
Στη σχέση που έχω αναπτύξει με τους μαθητές μου	196,8786	259,618	,111	,729
Από τη σχέση σας με τους μαθητές	195,7143	257,184	,428	,721

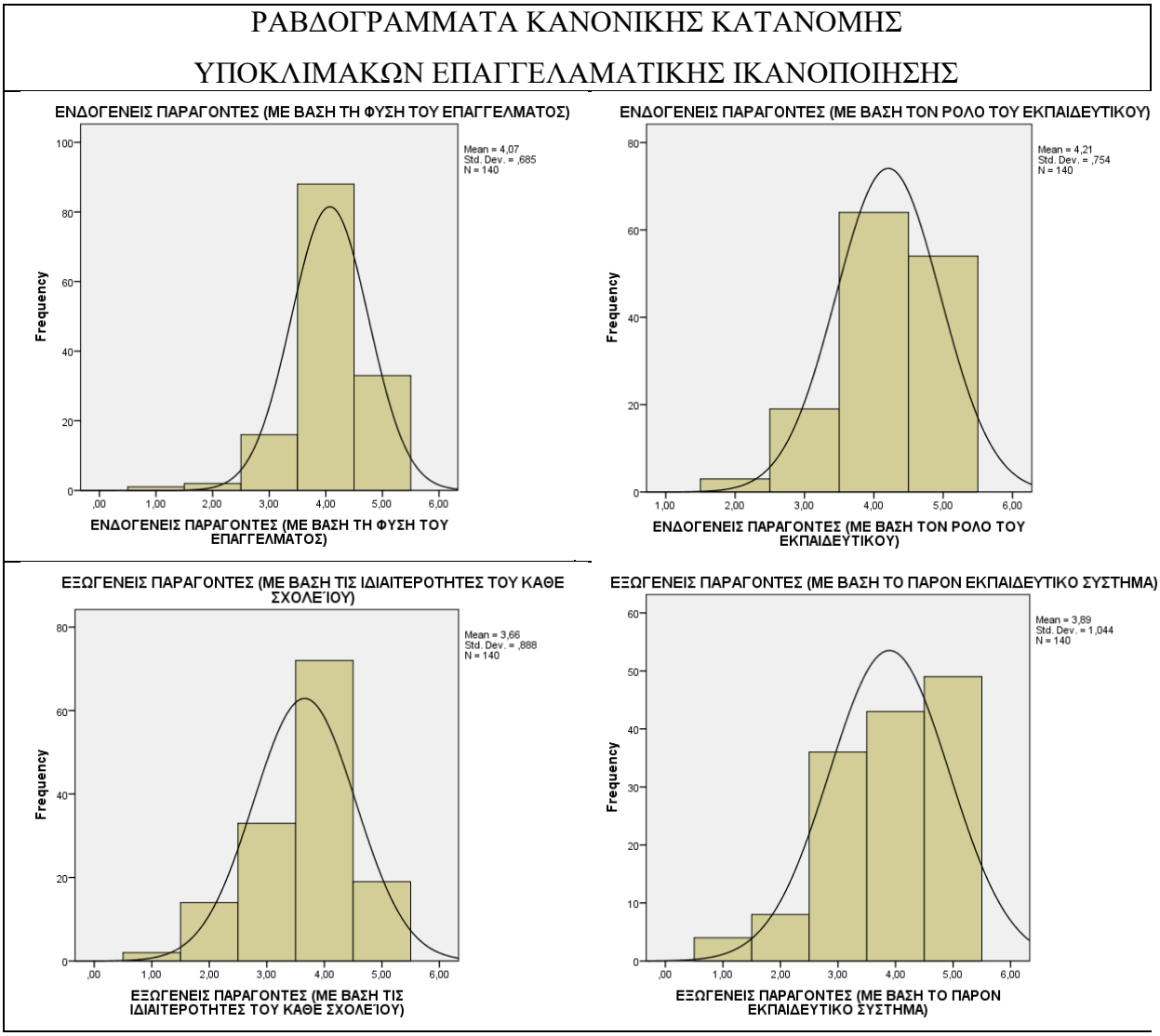
Από τη σχέση σας με τους γονείς των μαθητών	196,2143	254,788	,383	,719
Από την δυνατότητα συμμετοχής σας στη λήψη αποφάσεων	196,0214	254,280	,454	,718
Από την αυτονομία που σας προσφέρει η εργασία σας να εφαρμόζετε δικές σας μεθόδους	195,7143	254,191	,530	,717
Από την ποικιλία δραστηριοτήτων στην εργασία σας	196,0286	253,280	,520	,717
Από την δυνατότητα που σας δίνεται να καθοδηγείτε άλλους ανθρώπους	196,5071	255,259	,365	,720
Από την δυνατότητα χρησιμοποίησης των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων σας	196,0357	254,524	,506	,718
Από την συνεργασία σας με τον διευθυντή του σχολείου	195,7357	252,066	,547	,715
Από τον τρόπο διοίκησης του σχολείου σας	195,7214	253,253	,557	,716
Από την δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης	196,2929	252,022	,492	,716
Από το κοινωνικό κύρος της δουλειάς του εκπαιδευτικού	196,5500	256,595	,275	,722
Από την αναγνώριση της δουλειάς σας στη τοπική κοινωνία	196,4500	255,472	,346	,720
Από τη σιγουριά και σταθερότητα που σας προσφέρει η εργασία σας	196,0429	258,084	,243	,723
Από το ωράριο και την έκταση των διακοπών και των αργιών	195,7786	261,742	,168	,726
Από την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου σας	196,0714	258,412	,244	,724
Από το πνεύμα καινοτομίας και δημιουργικότητας που επικρατεί στο σχολείο σας	196,2143	255,062	,410	,719

Από το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο σας	195,8000	252,837	,505	,716
Από τις οικονομικές απολαβές σας	197,0857	258,856	,172	,726
Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου	196,4571	241,128	,039	,782
Οι δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και καταξίωσης	196,2143	268,429	-,101	,736
Το στυλ ηγεσίας – τρόπος διοίκησης του σχολείου	197,5500	274,868	-,271	,743
Το γενικό σχολικό κλίμα και διαπροσωπικές σχέσεις(μαθητές, γονείς, συνάδελφοι)	198,6000	268,515	-,116	,734
Μισθός	196,3571	260,289	,088	,730
Αγαπάτε το επάγγελμά σας	195,4714	258,467	,391	,722
Έχετε τα προσόντα που χρειάζονται για την εργασία σας	195,9071	257,020	,393	,721
Ξέρετε ποιες είναι οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες σας	195,7643	259,476	,332	,723
Έχετε μετανιώσει για την επιλογή σας να γίνετε εκπαιδευτικός	195,4429	265,759	-,011	,731
Νιώθετε ικανοποιημένος από το επάγγελμα σας	195,9000	252,724	,533	,716
Έχετε επιμορφωθεί το τελευταίο διάστημα	196,9643	257,445	,164	,726
Θα θέλατε να επιμορφωθείτε στο άμεσο μέλλον	196,0714	255,002	,313	,721
Ενημερώνεστε για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση σε ημερίδες και σεμινάρια	196,4643	257,114	,227	,724
Ο διευθυντή σας συνεργάζεται με εσάς για παιδαγωγικά θέματα	197,7643	266,512	-,051	,736
Ο διευθυντή σας αφιερώνει χρόνο στην καθοδήγηση και στην παρακίνησή σας	197,6714	266,654	-,054	,736

Διάγραμμα 1 Κανονικής κατανομής διαστάσεων δέσμευσης



Διάγραμμα 2 Κανονικής κατανομής υποκλιμάκων επαγγελματικής ικανοποίησης



Πινάκες συσχέτισης διαστάσεων δέσμευσης και υποκλιμάκων ικανοποίησης

Correlations

		ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	ΕΝΔΟΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ)
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Pearson Correlation	1	,230**
	Sig. (2-tailed)		,006

	N	140	140
ΕΝΔΟΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ)	Pearson Correlation	,230**	1
	Sig. (2-tailed)	,006	
	N	140	140

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

Correlations

		ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	ΕΞΩΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΚΑΘΕ ΣΧΟΛΕΊΟΥ)
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Pearson Correlation	1	,119
	Sig. (2-tailed)		,163
	N	140	140
ΕΞΩΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΚΑΘΕ ΣΧΟΛΕΊΟΥ)	Pearson Correlation	,119	1
	Sig. (2-tailed)	,163	
	N	140	140

Correlations

		ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	ΕΞΩΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΠΑΡΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ)
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Pearson Correlation	1	-,015
	Sig. (2-tailed)		,859
	N	140	140
ΕΞΩΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΠΑΡΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ)	Pearson Correlation	-,015	1
	Sig. (2-tailed)	,859	
	N	140	140

Correlations

		ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	ΕΝΔΟΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ)
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Pearson Correlation	1	,274**
	Sig. (2-tailed)		,001
	N	140	140
ΕΝΔΟΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ)	Pearson Correlation	,274**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	
	N	140	140

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

Correlations

		ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	ΕΝΔΟΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ)
ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Pearson Correlation	1	,343**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	140	140
ΕΝΔΟΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ)	Pearson Correlation	,343**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	140	140

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

Correlations

		ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	ΕΞΩΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΚΑΘΕ ΣΧΟΛΕΊΟΥ)
ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Pearson Correlation	1	,315**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	140	140
ΕΞΩΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ	Pearson Correlation	,315**	1

ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΚΑΘΕ ΣΧΟΛΕΊΟΥ)	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	140	140

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

Correlations

		ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	ΕΞΩΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΠΑΡΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ)
ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Pearson Correlation	1	,035
	Sig. (2-tailed)		,680
	N	140	140
ΕΞΩΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΠΑΡΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ)	Pearson Correlation	,035	1
	Sig. (2-tailed)	,680	
	N	140	140

Correlations

		ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	ΕΝΔΟΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ)
ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Pearson Correlation	1	,400**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	140	140
ΕΝΔΟΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ)	Pearson Correlation	,400**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	140	140

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

Correlations

		ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	ΕΝΔΟΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ)
ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Pearson Correlation	1	,163
	Sig. (2-tailed)		,054
	N	140	140
ΕΝΔΟΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ)	Pearson Correlation	,163	1
	Sig. (2-tailed)	,054	
	N	140	140

Correlations

		ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	ΕΞΩΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΚΑΘΕ ΣΧΟΛΕΊΟΥ)
ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Pearson Correlation	1	,091
	Sig. (2-tailed)		,287
	N	140	140
ΕΞΩΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΚΑΘΕ ΣΧΟΛΕΊΟΥ)	Pearson Correlation	,091	1
	Sig. (2-tailed)	,287	
	N	140	140

Correlations

		ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	ΕΞΩΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΠΑΡΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ)
ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Pearson Correlation	1	-,074
	Sig. (2-tailed)		,388
	N	140	140
ΕΞΩΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΠΑΡΟΝ	Pearson Correlation	-,074	1
	Sig. (2-tailed)	,388	

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ)	N	140	140

Correlations

		ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	ΕΝΔΟΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ)
ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ	Pearson Correlation	1	,127
	Sig. (2-tailed)		,135
	N	140	140
ΕΝΔΟΓΕΝΕΙΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ)	Pearson Correlation	,127	1
	Sig. (2-tailed)	,135	
	N	140	140