



**ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ**

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας - Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –

Διπλωματική Εργασία

*«Η Επαγγελματική Νοηματοδότηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών:
Παράγοντες διαμόρφωσης και ιδιαιτερότητες στο
Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα».*

Της

Κουκάρια Παρασκευής

Επιβλέπων καθηγητής: Εμμανουήλ Κουτούζης,
Αναπληρωτής Καθηγητής Ε.Α.Π.

Εξεταστές : Γεώργιος Ιορδανίδης, Αντιπρύτανης Π.Δ.Μ
Ελένη Τσακιρίδου, Καθηγήτρια Π.Δ.Μ

ΦΛΩΡΙΝΑ 2020

«Η διδασκαλία είναι κάτι περισσότερο από το να διανέμεις τη γνώση, είναι να εμπνέεις την αλλαγή. Η μάθηση είναι κάτι περισσότερο από το να αποστηθίζεις δεδομένα, είναι να φτάνεις στην κατανόηση.»

*William Arthur Ward,
Αμερικανός συγγραφέας*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέπων καθηγητή Εμμανουήλ Κουτούζη που δέχτηκε και ανέλαβε την καθοδήγησή μου. Του χρωστάω ένα μεγάλο ευχαριστώ για την άμεση και ουσιαστική βοήθεια που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της διπλωματικής εργασίας.

Ευχαριστώ επίσης, όλους τους συναδέλφους που συνέβαλλαν με τη συμμετοχή τους στο ερωτηματολόγιο της έρευνας, έτσι ώστε να συλλεχθούν τα δεδομένα που ήταν απαραίτητα για την επιτυχή και ουσιαστική ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας.

Τέλος, δε μπορώ να μην αναφερθώ και στο σύζυγο μου, τον Λεωνίδα, για την αμέριστη συμπαράσταση, υποστήριξη και υπομονή του σε όλη τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας μου. Του χρωστάω ένα μεγάλο ευχαριστώ!

Copyright © Κουκάρα Παρασκευή, 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 το συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν το συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Κουκάρα Παρασκευή

A.E.M.: 897

Ηλεκτρονική Διεύθυνση: koukaravicky@hotmail.com

Έτος εισαγωγής: 2018

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: **«Η Επαγγελματική Νοηματοδότηση των Ελλήνων
εκπαιδευτικών: Παράγοντες διαμόρφωσης και ιδιαιτερότητες
στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα».**

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 περιγραφή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το συγγραφέα.

Ημερομηνία 26 - 06 - 2020

Η δηλούσα



Κουκάρα Παρασκευή

Περιεχόμενα

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	8
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	11
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	12
ABSTRACT	14
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : Η έννοια, η σημασία και ο ρόλος της επαγγελματικής νοηματοδότησης .	20
1.1 Το νόημα και η σημασία της εργασίας	20
1.2 Η νοηματοδότηση της εργασίας.....	22
1.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την νοηματοδότηση	24
1.3.1 Ο εαυτός και η νοηματοδότηση της εργασίας	24
1.3.2 Ο αντίκτυπος του κοινωνικού περιγύρου στη νοηματοδότηση	25
1.3.3 Το πλαίσιο εργασίας και ο ρόλος του στη νοηματοδότηση της εργασίας.....	27
1.3.4 Η έννοια της πνευματικότητας στη νοηματοδότηση της εργασίας.....	29
1.4 Ο ρόλος της επαγγελματικής νοηματοδότησης.	29
1.5 Η επαγγελματική νοηματοδότηση και η σχέση της με την εργασιακή ικανοποίηση	32
1.6 Η επαγγελματική νοηματοδότηση και η σχέση της με την εργασιακή και την οργανωσιακή δέσμευση	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : Η επαγγελματική νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών	37
2.1 Η νοηματοδότηση στο χώρο της εκπαίδευσης.....	37
2.2 Η νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών	38
2.3 Παράγοντες νοηματοδότησης των εκπαιδευτικών.....	42
2.4 Η σχέση της νοηματοδότησης των εκπαιδευτικών με την εργασιακή ικανοποίηση	46
2.5 Η σχέση της νοηματοδότησης των εκπαιδευτικών με την εργασιακή και οργανωσιακή δέσμευση και την οργανωτική συμπεριφορά.	49
2.6 Η νοηματοδότηση στους Έλληνες Εκπαιδευτικούς.....	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : Μεθοδολογία της Έρευνας	58
3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας.....	58
3.2 Ερευνητική διαδικασία.....	59
3.3 Ερευνητικό Εργαλείο	60
3.3.1 Το ερωτηματολόγιο.....	60
3.3.2 Οι ερωτήσεις	62
3.3.3 Διάρθρωση, έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου.	63
3.4 Το δείγμα της έρευνας.....	66

3.5 Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου.....	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : Αποτελέσματα Έρευνας.....	71
4.1 Περιγραφική ανάλυση της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	71
4.2 Περιγραφική ανάλυση της επαγγελματικής νοηματοδότησης.....	75
4.2.2 Παράγοντες θετικού νοήματος των εκπαιδευτικών για το επάγγελμα τους.....	77
4.3 Περιγραφική ανάλυση της οργανωσιακής δέσμευσης.....	78
4.4 Περιγραφικά στοιχεία των νέων μεταβλητών της επαγγελματικής ικανοποίησης, της νοηματοδότησης της εργασίας και της οργανωσιακής δέσμευσης.....	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο : Επαγωγική Στατιστική.....	84
5.1 Η σχέση των ατομικών χαρακτηριστικών με την επαγγελματική ικανοποίηση, την επαγγελματική νοηματοδότηση και την οργανωσιακή δέσμευση.....	84
5.1.1 Η σχέση του φύλου με την επαγγελματική ικανοποίηση, την επαγγελματική νοηματοδότηση και την οργανωσιακή δέσμευση.....	84
5.1.2 Η σχέση των ετών προϋπηρεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση, την επαγγελματική νοηματοδότηση και την οργανωσιακή δέσμευση.....	91
5.1.3 Η σχέση του τύπου σχολείου απασχόλησης των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική ικανοποίηση, την επαγγελματική νοηματοδότηση και την οργανωσιακή δέσμευση.....	97
5.2 Ανάλυση Συσχετίσεων.....	102
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο : Συζήτηση.....	106
6.1 Συζήτηση.....	106
6.2 Συμπεράσματα.....	115
6.3 Περιορισμοί.....	118
6.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	118
Βιβλιογραφία.....	120
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. Εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.....	127
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. Παραγοντική ανάλυση Επαγγελματικής Ικανοποίησης.....	132
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ. Παραγοντική ανάλυση Επαγγελματικής Νοηματοδότησης.....	136
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ. Παραγοντική ανάλυση Οργανωσιακής Δέσμευσης.....	139
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε. Πίνακες γραμμικής παλινδρόμησης.....	143
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ: Ερωτηματολόγιο Έρευνας.....	146

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΕΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Πίνακας 1.	Οι υποκλίμακες της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.	σελ. 64
Πίνακας 2.	Οι υποκλίμακες της νοηματοδότησης των εκπαιδευτικών.	σελ. 65
Πίνακας 3.	Οι υποκλίμακες της Οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών.	σελ. 66
Πίνακας 4.	Τα ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος,	σελ. 67

ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Πίνακας 4.1	Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε ποσοστά από τις συνθήκες εργασίας.	σελ. 71
Πίνακας 4.2	Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε ποσοστά από το μισθό και τη προαγωγή.	σελ. 72
Πίνακας 4.3	Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε ποσοστά από τη φύση της δουλειάς.	σελ. 73
Πίνακας 4.4	Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε ποσοστά από τον Διευθυντή/ρια και το σχολικό οργανισμό στο σύνολο.	σελ. 74
Πίνακας 4.5	Το επίπεδο επαγγελματικής νοηματοδότησης σε ποσοστά για το σύνολο.	σελ. 75
Πίνακας 4.6	Το επίπεδο επαγγελματικής νοηματοδότησης σε ποσοστά για το ίδιο το άτομο.	σελ. 76
Πίνακας 4.7	Το επίπεδο συναισθηματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών σε ποσοστά.	σελ. 78
Πίνακας 4.8	Το επίπεδο της συνεχούς δέσμευσης των εκπαιδευτικών σε ποσοστά.	σελ. 79
Πίνακας 4.9	Το επίπεδο της κανονιστικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών σε ποσοστά.	σελ. 81
Πίνακας 4.10	Υποκλίμακες Επαγγελματικής Ικανοποίησης.	σελ. 82
Πίνακας 4.11	Υποκλίμακες της Νοηματοδότησης της εργασίας.	σελ. 83
Πίνακας 4.12	Υποκλίμακες της Οργανωσιακής Δέσμευσης.	σελ.83

ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΠΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ

Πίνακας 5.1	Έλεγχος κατανομής των παραγόντων ικανοποίησης ως προς το φύλο.	σελ. 85
Πίνακας 5.2	Έλεγχος μέσων τιμών των παραγόντων ικανοποίησης ως προς το φύλο.	σελ. 85
Πίνακας 5.3	Περιγραφικά στοιχεία των παραγόντων της ικανοποίησης με βάση το φύλο.	σελ. 86
Πίνακας 5.4	Έλεγχος κατανομής των παραγόντων της νοηματοδότησης ως προς το φύλο.	σελ. 87
Πίνακας 5.5	Έλεγχος μέσων τιμών των παραγόντων νοηματοδότησης ως προς το φύλο.	σελ. 87
Πίνακας 5.6	Περιγραφικά στοιχεία των παραγόντων της νοηματοδότησης με βάση το φύλο.	σελ. 88
Πίνακας 5.7	Έλεγχος κατανομής των παραγόντων της νοηματοδότησης ως προς το φύλο.	σελ. 89
Πίνακας 5.8	Αποτελέσματα του T-test για τη συναισθηματική δέσμευση.	σελ. 89
Πίνακας 5.9	Έλεγχος μέσων τιμών της συνεχιστικής και της κανονιστικής δέσμευσης ως προς το φύλο.	σελ. 90
Πίνακας 5.10	Περιγραφικά στοιχεία της συνεχιστικής και της κανονιστικής δέσμευσης ως προς το φύλο.	σελ. 90
Πίνακας 5.11	Έλεγχος κατανομής των παραγόντων της ικανοποίησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.	σελ. 91
Πίνακας 5.12	Έλεγχος μέσων τιμών της ικανοποίησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.	σελ. 92
Πίνακας 5.13	Οι κατηγορίες της μεταβλητής έτη προϋπηρεσίας που παρουσιάζουν διαφορά ως προς την ικανοποίηση τους από τις συνθήκες εργασίας.	σελ. 93
Πίνακας 5.14	Έλεγχος κατανομής των παραγόντων της νοηματοδότησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.	σελ. 93
Πίνακας 5.15	Έλεγχος μέσων τιμών της νοηματοδότησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.	σελ. 94
Πίνακας 5.16	Περιγραφικά στοιχεία της νοηματοδότησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.	σελ. 94

Πίνακας 5.17	Έλεγχος κατανομής των παραγόντων της δέσμευσης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.	σελ. 95
Πίνακας 5.18	Έλεγχος της διασποράς της συναισθηματικής δέσμευσης.	σελ. 96
Πίνακας 5.19	Έλεγχος ANOVA για τις μέσες τιμές της συναισθηματικής δέσμευσης.	σελ. 96
Πίνακας 5.20	Οι κατηγορίες της μεταβλητής έτη προϋπηρεσίας που παρουσιάζουν διαφορά ως προς την συναισθηματική δέσμευση.	σελ. 96
Πίνακας 5.21	Έλεγχος μέσων τιμών των παραγόντων της δέσμευσης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας.	σελ. 97
Πίνακας 5.22	Έλεγχος κατανομής των παραγόντων της ικανοποίησης ως προς το τύπο σχολείου.	σελ. 98
Πίνακας 5.23	Έλεγχος μέσων τιμών της ικανοποίησης ως προς το τύπο σχολείου.	σελ. 98
Πίνακας 5.24	Έλεγχος κατανομής των παραγόντων της νοηματοδότησης ως προς το τύπο σχολείου.	σελ. 99
Πίνακας 5.25	Έλεγχος μέσων τιμών της νοηματοδότησης ως προς το τύπο σχολείου.	σελ. 100
Πίνακας 5.26	Έλεγχος κατανομής των παραγόντων της δέσμευσης ως προς το τύπο σχολείου.	σελ. 100
Πίνακας 5.27	Έλεγχος της διασποράς της συναισθηματικής δέσμευσης.	σελ. 101
Πίνακας 5.28	Έλεγχος ANOVA για τις μέσες τιμές της συναισθηματικής δέσμευσης.	σελ. 101
Πίνακας 5.29	Έλεγχος μέσων τιμών της δέσμευσης συνέχειας και της κανονιστικής δέσμευσης ως προς το τύπο σχολείου	σελ. 101
Πίνακας 5.30	Συσχέτιση νοηματοδότησης με παράγοντες της ικανοποίησης	σελ. 102
Πίνακας 5.31	Συντελεστές συσχέτισης νοηματοδότησης ως προς όλους τους παράγοντες ικανοποίησης	σελ. 103
Πίνακας 5.32	Συσχέτιση νοηματοδότησης με παράγοντες της δέσμευσης	σελ. 104
Πίνακας 5.33	Συσχέτιση επαγγελματικής ικανοποίησης με την οργανωσιακή δέσμευση	σελ. 105

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

Διάγραμμα 4.1	Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε ποσοστά από τις συνθήκες εργασίας.	σελ. 71
Διάγραμμα 4.2	Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε ποσοστά από το μισθό και τη προαγωγή.	σελ. 72
Διάγραμμα 4.3	Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε ποσοστά από τη φύση της δουλειάς.	σελ. 73
Διάγραμμα 4.4	Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε ποσοστά από τον Διευθυντή/ρια και το σχολικό οργανισμό στο σύνολο.	σελ. 74
Διάγραμμα 4.5	Το επίπεδο επαγγελματικής νοηματοδότησης σε ποσοστά για το σύνολο.	σελ. 75
Διάγραμμα 4.6	Το επίπεδο επαγγελματικής νοηματοδότησης σε ποσοστά για το ίδιο το άτομο.	σελ. 76
Διάγραμμα 4.7.	Παράγοντες που αποδίδουν θετικό νόημα στην εργασία των εκπαιδευτικών σε ποσοστά.	σελ. 77
Διάγραμμα 4.8	Το επίπεδο συναισθηματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών σε ποσοστά.	σελ. 78
Διάγραμμα 4.9	Το επίπεδο της συνεχούς δέσμευσης των εκπαιδευτικών σε ποσοστά.	σελ. 80
Διάγραμμα 4.10	Το επίπεδο της κανονιστικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών σε ποσοστά.	σελ. 81

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί το επίπεδο νοηματοδότησης των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας παράλληλα τους παράγοντες εκείνους, που συμβάλλουν θετικά προς αυτή την κατεύθυνση. Ταυτόχρονα, ανιχνεύει το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης και οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, εντοπίστηκε ο βαθμός συσχέτισης της επαγγελματικής νοηματοδότησης με την επαγγελματική ικανοποίηση και την οργανωσιακή δέσμευση, αλλά και της επαγγελματικής ικανοποίησης με την οργανωσιακή δέσμευση. Τέλος, μελετήθηκε ο βαθμός επίδρασης κάποιων ατομικών χαρακτηριστικών (φύλο, έτη προϋπηρεσίας, τύπος σχολείου), στην επαγγελματική νοηματοδότηση, στην εργασιακή ικανοποίηση και στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Για την εκπόνηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος έρευνας και το εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν ένα ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικής μορφής. Στην έρευνα συμμετείχαν 207 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ημαθίας.

Τα ερευνητικά ευρήματα αποκαλύπτουν ότι η επαγγελματική νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών του δείγματος κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το νόημα και η σημασία του έργου τους έχει θετικό αντίκτυπο τόσο στους ίδιους, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Οι σημαντικότεροι παράγοντες νοηματοδότησης των εκπαιδευτικών που αναδείχτηκαν είναι η επαφή και η σχέση τους με τα παιδιά, το ενδιαφέρον τους για το γνωστικό αντικείμενο και το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ικανοποιημένοι σχεδόν από όλες τις πτυχές της εργασίας τους, με τη φύση της δουλειάς τους να ξεχωρίζει. Αντίθετα, εκφράζουν έλλειψη ικανοποίησης από το μισθό και τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης. Προκειμένου να διερευνηθεί το επίπεδο της οργανωσιακής δέσμευσης του δείγματος μας, μελετήσαμε τις τρεις συνιστώσες της, που είναι η συναισθηματική, η κανονιστική και η δέσμευση συνέχειας. Μεταξύ αυτών, βρέθηκε να υπερτερεί η συναισθηματική δέσμευση.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει, ότι κανένα από τα ατομικά χαρακτηριστικά που εξετάστηκαν δεν επηρεάζει τη νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, αναδείχτηκαν κάποιες εξαρτήσεις του φύλου και των χρόνων προϋπηρεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση και την οργανωσιακή δέσμευση. Τέλος, η έρευνα μας επιβεβαιώνει την θετική συσχέτιση της επαγγελματικής νοηματοδότησης των εκπαιδευτικών με την εργασιακή ικανοποίηση. Αναφορικά με την οργανωσιακή δέσμευση, προέκυψε ότι η νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά

μόνο με την συναισθηματική δέσμευση ενώ με την δέσμευση συνέχειας και την κανονιστική δε βρέθηκε να έχει καμία συσχέτιση. Στη διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ οργανωσιακής δέσμευσης και ικανοποίησης, η επαγγελματική ικανοποίηση βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με την συναισθηματική δέσμευση, ασθενέστερα με την κανονιστική ενώ αρνητικά με την δέσμευση συνέχειας.

Λέξεις κλειδιά : Επαγγελματική Νοηματοδότηση, Επαγγελματική Ικανοποίηση, Οργανωσιακή Δέσμευση, Εκπαιδευτικοί, Παράγοντες Νοηματοδότησης

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the level of professional meaningfulness of teachers, while identifying the factors that contribute positively in this direction. At the same time, it detects their level of job satisfaction and organizational commitment. In addition, was identified the degree of correlation of professional meaningfulness with job satisfaction and organizational commitment, as well as job satisfaction versus organizational commitment. Finally, we studied the degree of influence of some individual characteristics (gender, years of work experience, type of school), on professional meaningfulness, on job satisfaction and on the organizational commitment of teachers.

The quantitative research method was used to conduct the research and an online questionnaire served as the data collection medium, in which participated 207 teachers of public secondary education from the county of Hemathia.

The research findings reveal that the professional meaningfulness of the teachers in the sample ranges at high levels. Teachers believe that the meaning and the significance of their work has a positive impact on both themselves and the wider society. The most important factors of teachers' meaningfulness that emerged were their contact and relationship with children, their interest in teaching subject and students' interest in learning. In general, teachers are appeared satisfied with almost all aspects of their work, with the nature of their work standing out. On the contrary, they express a lack of satisfaction with their salary and the prospect of career development. In order to explore the level of organizational commitment of our sample, we studied its three components, which are the affective, the continuance, and the normative commitment. Amongst them, affective commitment was found to be superior.

The results show that none of the individual characteristics examined affect teachers' meaningfulness. However, some dependencies of the gender and the years of work experience with the job satisfaction and organizational commitment emerged. Finally, our research confirms the positive correlation between teachers' professional meaningfulness and job satisfaction. With regards to organizational commitment, it was found that teachers' meaningfulness was positively related only to affective commitment, while no correlation was identified with the continuity and the normative commitment. In the investigation of the association between organizational commitment and job satisfaction, job satisfaction was found to be correlated positively with the

affective commitment, weakly positive with the normative and negatively with the continuity commitment.

Keywords: *professional meaningfulness, job satisfaction, organizational commitment, teachers, meaningfulness factors*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σημερινή εποχή οι σύγχρονες κοινωνίες συνεχώς εξελίσσονται και κατακλύζονται από κοινωνικοοικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές, οι οποίες μεταξύ άλλων επηρεάζουν τα εργασιακά καθεστώτα (Van den Berg, 2015). Με τις ταχέως μεταβαλλόμενες οικονομικές συνθήκες, τις οργανωτικές δομές και τις απαιτήσεις εργασίας, αυτό που μπορεί κάποτε να παρείχε ένα νόημα και σκοπό για τους ανθρώπους στο χώρο εργασίας διαβρώνεται (Shamir, 1991). Τέτοιες αλλαγές έχουν οδηγήσει σε μία νέα οπτική της επαγγελματικής σταδιοδρομίας που έχει επηρεάσει σημαντικά τις απόψεις των ατόμων για την εργασία. Αυτές οι τάσεις συγκλίνουν στο γεγονός ότι θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στην εξέταση της νοηματοδότησης της εργασίας (Cheney, Zorn, Planalp, & Lair, 2008).

Οι εργαζόμενοι καλούνται να προσδώσουν νόημα στην εργασία που εκτελούν σε καθημερινή βάση αναζητώντας την αυτοέκφραση, την αυτοπραγμάτωση και την εκπλήρωση των στόχων και των επιθυμιών τους (Van den Berg, 2015). Ο κάθε εργαζόμενος αναζητά να αποδώσει ένα νόημα στην εργασία προσπαθώντας να ικανοποιήσει τις ποικίλες ανάγκες του, όπως τις βιολογικές και τις κοινωνικές του ανάγκες αλλά και την ανάγκη της ασφάλειας, εκτίμησης και της αυτοολοκλήρωσης του (Steger, Pickering, Shin, & Dik, 2010).

Όταν κάποιος απαντήσει στο ερώτημα γιατί κάνω αυτή την εργασία ουσιαστικά επιτυγχάνει να νοηματοδοτήσει το έργο που ασκεί. Η νοηματοδότηση της εργασίας ερμηνεύεται ως μια ψυχολογική διεργασία κατά την οποία το άτομο εκφράζει το πώς νιώθει και κατανοεί την εργασία του αλλά και από το νόημα που προσλαμβάνει από την ίδια την εργασία (Steger, Dik & Duffy, 2012). Βέβαια η απάντηση στο υπαρξιακό αυτό ερώτημα διαφέρει από άτομο σε άτομο και είναι αποτέλεσμα επιρροής πολυσύνθετων παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί, σύμφωνα με τον Rosso, Dekas και Wrzesniewski (2010), είναι οι εξής: ο εαυτός του ίδιου του ατόμου, τα άλλα άτομα, το εργασιακό πλαίσιο και οι πνευματικές σχέσεις. Ο Steger και Dik (2010) υποστηρίζουν ότι η κατανόηση και ο σκοπός της εργασίας καθώς και η αίσθηση υπηρετήσης του γενικού συμφέροντος είναι οι κυριότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο που νοηματοδοτούν οι εργαζόμενοι την εργασία τους. Η κατανόηση της εργασίας παράλληλα με το σκοπό της ενισχύει την αίσθηση των εργαζομένων ότι το έργο που επιτελούν έχει πραγματική σημασία για τους ίδιους και τη ζωή τους.

Επιπλέον, η νοηματοδότηση επιδρά καταλυτικά στο τρόπο συμμετοχής, σύνδεσης και δέσμευσης των ατόμων με τον οργανισμό απασχόλησης τους προωθώντας έτσι την καλλιέργεια της

οργανωσιακής νοηματοδότησης. Από την άλλη, ο ίδιος οργανισμός επηρεάζει τον τρόπο που κάθε μέλος του ερμηνεύει και αποδίδει νόημα στην εργασία του. Ο εργαζόμενος μέσα από την αλληλεπίδραση με τον οργανισμό, αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι της δομής της οργάνωσης του, συνδεδεμένο με το στόχο, τις αξίες και τα ιδανικά που αυτή υιοθετεί και ενστερνίζεται (May, Gilson, & Harter, 2004 • Pratt & Ashforth, 2003). Επομένως, η νοηματοδότηση είναι μια δυναμική διεργασία, η οποία επηρεάζει τη στάση του εργαζομένου τόσο απέναντι στην εργασία όσο και στον οργανισμό απασχόλησης του (Steger, Dik & Duffy, 2012).

Οι άνθρωποι που αισθάνονται ότι η εργασία του έχει νόημα, αναφέρουν μεγαλύτερη ευημερία και ευεξία, προσδίδουν μεγαλύτερη αξία στην εργασία και δηλώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση, συνοχή και δέσμευση με το χώρο της εργασίας τους (Steger, Dik & Duffy, 2012) . Αντίθετα, η εργασία χωρίς σημασία συνδέεται συχνά με εξάντληση, απάθεια και αποσύνδεση από το έργο κάποιου (Van den Berg, 2015). Επιπλέον, η απόδοση νοήματος στην εργασία επηρεάζει τα κίνητρα, την εμπλοκή, την ικανοποίηση, την ενδυνάμωση, την δημιουργικότητα, την εξέλιξη, την απόδοση, την αποτελεσματικότητα και την προσωπική ολοκλήρωση και ταυτόχρονα ενισχύει τη δέσμευση, την ταύτιση και τη προσήλωση του εργαζομένου στον οργανισμό που υπηρετεί (Rosso, Dekas & Wrzesniewski, 2010).

Ο χώρος της εκπαίδευσης δεν έμεινε ανεπηρέαστος στις κοινωνικοοικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές, αντίθετα, προσπάθησε να ανταποκριθεί στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις του περιβάλλοντος και να εξασφαλίσει υψηλής ποιότητας εκπαίδευση. Αυτές οι αλλαγές, έχουν οδηγήσει σε αυξημένες απαιτήσεις από όλους όσους συνδέονται με ένα σχολείο (Geraki, 2014). Ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι πολυσύνθετος, γεγονός που έχει επιπτώσεις στη σημασία του επαγγελματικού του έργου. Πέρα από τη διδασκαλία, καλείται να παρακολουθεί και να ενημερώνεται για τις τάσεις και τις τεχνολογικές εξελίξεις, να είναι σύμβουλος που εποπτεύει και υποστηρίζει τους μαθητές στο έργο τους αλλά και να εκπαιδεύεται συνεχώς με στόχο την ανάπτυξη και τη βελτίωση του. Επιπλέον, οι μεταρρυθμίσεις στις οργανωτικές δομές και λειτουργίες των εκπαιδευτικών οργανισμών επηρεάζουν τις αντιλήψεις για τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το έργο τους ή αντλούν νόημα από αυτό (Van den Berg, 2015). Παράλληλα, η διδασκαλία γίνεται όλο και πιο περίπλοκη σύμφωνα με τις αυξανόμενες προκλήσεις του προγράμματος σπουδών και την αυξανόμενη πολυμορφία των μαθητών. Το γεγονός αυτό δημιουργεί νέες προκλήσεις στους εκπαιδευτικούς, απαιτεί γνωστική ευελιξία και ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών διδασκαλίας, δεξιοτήτων, πειραματισμών, κρίσεων, διορατικής ερμηνείας γεγονότων και συνεχή προβληματισμό (Darling-Hammond & Snyder, 2000).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού υποστηρίζεται ότι επιλέγεται από ανθρώπους που πιστεύουν ότι «καλούνται» να το επιτελέσουν. Η «κλήση» αυτή συνδέεται με τη πεποίθηση ότι συνεισφέρουν με το έργο τους στη κοινωνία διαμορφώνοντας ένα καλύτερο κόσμο (Wrezesniewski, 2003). Άλλωστε, χαρακτηριστικό κίνητρο των εκπαιδευτικών είναι να φροντίζουν τους άλλους και να βοηθούν στην ανάπτυξη των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν έντονα τη σημασία του επαγγέλματος τους και αυτό σχετίζεται με τα συναισθήματα και τις ερμηνείες που προκύπτουν από τις συνεχείς αλληλεπιδράσεις ή συνεργασίες με το σχολικό περιβάλλον και την ευρύτερη κοινωνία. Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές (Van den Berg, 2015). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την επαγγελματική τους ταυτότητα για να κατανοήσουν τους εαυτούς τους ως εκπαιδευτικούς. Η ικανοποίηση από την εργασία, η αποτελεσματικότητα, η δέσμευση και τα κίνητρα αποτελούν σημαντικούς δείκτες της αίσθησης τους για το επάγγελμα τους. Οι στόχοι των σχολικών οργανισμών και το κατά πόσο αυτοί συμβαδίζουν με το σύστημα αξιών των ίδιων των εκπαιδευτικών επηρεάζει σημαντικά το τρόπο που νοηματοδοτούν την εργασία τους. Όταν διαφαίνεται ότι ο ρόλος τους είναι σημαντικός, τότε η εργασία τους αποκτά νόημα θετικό με αποτέλεσμα η συνεργασία τους με το σχολείο να διευκολύνεται και οι ίδιοι είναι πιο αποτελεσματικοί και δημιουργικοί (Karakatsani & Papaloi, 2016).

Η νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται από το βαθμό που θεωρούν ότι η εργασία τους αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ζωής τους και μέσο για τη προσωπική τους αυτοέκφραση και ολοκλήρωση. Τότε πραγματικά εμφανίζονται αφοσιωμένοι στο έργο τους (Rothmann & Hamukang'andu, 2013). Ο βαθμός συμβολής τους στους εκπαιδευτικούς στόχους και ο βαθμός υποστήριξης από το περιβάλλον, η αίσθηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας τους και οι προσδοκίες από την εργασία τους συμβάλλει στο τρόπο που νοηματοδοτούν το έργο τους (Firestone & Pennell, 1993). Οι θετικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών στην εργασία τους αυξάνουν την αίσθηση της δέσμευσης τους το οποίο μεταφράζεται με αύξηση κινήτρων με στόχο την προώθηση και εκπλήρωση των στόχων του οργανισμού (Holsblat, 2014).

Το επάγγελμα της διδασκαλίας, στις μέρες μας, παρουσιάζεται ως ένα από τα πιο αγχωτικά. Το άγχος και η εξάντληση αποτελούν τα επικρατέστερα προβλήματα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Το μεγάλο μέγεθος των τάξεων, η περιορισμένη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και η υπερφόρτωση εργασίας είναι κάποιες επιπλέον δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στο χώρο εργασίας. Όλα τα παραπάνω έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην ευημερία τους. Η υποκειμενική ευημερία περιλαμβάνει την νοηματοδότηση και την εργασιακή δέσμευση (Peral & Geldenhuys, 2016).

Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υπηρετήσουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό και γραφειοκρατία με ότι αυτό συνεπάγεται. Παράλληλα οι συνεχείς αλλαγές που απορρέουν από τις εκπαιδευτικές πολιτικές των εκάστοτε κυβερνήσεων επιβαρύνουν τη κατάσταση που βιώνουν. Οι αλλαγές στις αναθέσεις μαθημάτων και στο ωράριο, οι συγχωνεύσεις σχολείων, η υπηρέτηση των εκπαιδευτικών σε περισσότερα σχολεία για τη κάλυψη του ωραρίου τους, οι μισθολογικές μειώσεις συνθέτουν ένα αρνητικό κλίμα στο οποίο καλούνται να ανταπεξέλθουν. Το αίσθημα της υποβάθμισης και της απαξίωσης του έργου τους είναι ιδιαίτερα έντονο. Συνεπώς, η απόδειξη του επαγγελματισμού τους και η αποκατάσταση της σημασίας του έργου τους στο σχολείο, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία γενικότερα, αποτελεί κύριο μέλημα και επιθυμία τους. Επομένως, είναι επιτακτική ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να βρουν ψυχολογική νοηματοδότηση στην εργασία τους, κυρίως λόγω της φύσης της εργασίας τους (Peral & Geldenhuys, 2016).

Από όλα τα παραπάνω προέκυψε η ανάγκη μελέτης της νοηματοδότησης της εργασίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Το ενδιαφέρον για μελέτη ενισχύθηκε και από την επίδραση που έχει η θετική νοηματοδότηση, στη προσωπική ολοκλήρωση, στην εργασιακή ικανοποίηση, στην εργασιακή και οργανωσιακή δέσμευση του εκπαιδευτικού. Η παρούσα μελέτη αποτελείται στην ουσία από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο του θέματος ενώ στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η ερευνητική διαδικασία και τα αποτελέσματα της. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην σημασία και το νόημα της εργασίας, στις πηγές και τους μηχανισμούς της νοηματοδότησης και στη σύνδεση της νοηματοδότηση με την επαγγελματική και οργανωσιακή δέσμευση και με την επαγγελματική ικανοποίηση. Ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο, όπου εκεί το ενδιαφέρον εστιάζεται στη νοηματοδότηση στο χώρο της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι σημαντικότεροι παράγοντες νοηματοδότησης των εκπαιδευτικών και επιχειρείται να παρουσιαστεί η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη νοηματοδότηση με την ικανοποίηση και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών. Κλείνοντας γίνεται ιδιαίτερη αναφορά της νοηματοδότησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο. Στο τρίτο, παρουσιάζεται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος της ερευνητικής διαδικασίας, τα εργαλεία και το ερωτηματολόγιο καθώς και το δείγμα της έρευνας. Στο τέταρτο ακολουθούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την περιγραφική ανάλυση ενώ στο πέμπτο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την επαγωγική στατιστική. Στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία και ανάλυση των αποτελεσμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : Η έννοια, η σημασία και ο ρόλος της επαγγελματικής νοηματοδότησης

Η εργασία είναι μια βασική ανθρώπινη δραστηριότητα και επειδή τα άτομα προσπαθούν να βρουν νόημα στη ζωή, το κάνουν συχνά μέσω της εργασίας τους (Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010). Η εργασία είναι ένας χώρος όπου αναπτύσσονται οι άνθρωποι, είναι το μέρος όπου περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους, επηρεάζει τον τρόπο ενασχόλησης τους και είναι ένας τομέας που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι καταλαβαίνουν το νόημα της ζωής, τον κόσμο γύρω τους και τη μοναδική θέση που εκπληρώνουν (Steger & Dik, 2009). Η εργασία είναι ένα σημαντικό περιβάλλον στο οποίο οι άνθρωποι μπορούν να επηρεαστούν θετικά και για αυτό αξίζει να διερευνηθεί περαιτέρω η νοηματοδότηση της.

1.1 Το νόημα και η σημασία της εργασίας

Η μελέτη για το νόημα της εργασίας έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς η εργασία γίνεται ένας όλο και πιο σημαντικός τομέας της ζωής των ανθρώπων και οι εργαζόμενοι προσδοκούν μέσω αυτής να εκπληρώσουν όλο και μεγαλύτερο αριθμό ψυχολογικών, κοινωνικών και οικονομικών αναγκών (Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010 • Cheney, Zorn, Planalp, & Lair, 2008) Το γεγονός ότι οι άνθρωποι περνούν πολλές ώρες στη δουλειά, το εργασιακό περιβάλλον θεωρείται σημαντικό μέρος ύπαρξης κάποιου γιατί μέσα από αυτό θέτουν στόχους και αναζητούν νόημα (Geldenhuis, Laba, & Venter, 2014).

Το νόημα μπορεί να διαμορφωθεί ατομικά - από τις αντιλήψεις ενός ατόμου, κοινωνικά - από τους κανόνες ή τις κοινές αντιλήψεις ή και τα δύο (Pratt & Ashforth, 2003). Η βιβλιογραφία σχετικά με το νόημα της εργασίας στο πεδίο της οργανωσιακής συμπεριφοράς χρησιμοποιεί κατά κύριο λόγο ψυχολογική προσέγγιση, υποθέτοντας ότι οι αντιλήψεις για το νόημα έχουν τις ρίζες τους στις υποκειμενικές ερμηνείες των εργασιακών εμπειριών και αλληλεπιδράσεων (Wrzesniewski, 2003). Σε αυτό το πλαίσιο, το νόημα της εργασίας διαμορφώνεται από τις γενικές πεποιθήσεις, αξίες, στάσεις και συμπεριφορές για την εργασία και τη προσωπική εμπειρία και τη σπουδαιότητα-σημασία της εργασίας (Wrzesniewski, Dutton, & Debebe, 2003 • Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010).

Από την άλλη, σύμφωνα με τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, το νόημα διαμορφώνεται από τη σημασία που αποδίδουν τα άτομα στα πράγματα ή σε ορισμένες πτυχές της ζωής τους ως περισσότερο ή λιγότερο σημαντικές με τρόπους που αντανακλούν κοινωνικά ή πολιτισμικά επηρεασμένες κοσμοθεωρίες και συστήματα. Σε αυτή τη περίπτωση η εργασία είναι πιθανό να θεωρηθεί ότι έχει νόημα όταν τα κοινωνικά και πολιτιστικά συστήματα γύρω από τους ανθρώπους αποδίδουν αξία στις εργασιακές τους δραστηριότητες. Ωστόσο, η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών της οργανωσιακής συμπεριφοράς για το νόημα της εργασίας υπογραμμίζει τη σημασία των μεμονωμένων εμπειριών, των γνωστικών λειτουργιών και των συναισθημάτων, σε αντίθεση με αυτή των κοινωνικών ή πολιτιστικών δυνάμεων που οδηγούν στις ερμηνείες του νοήματος. (Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010). Οι Pratt και Ashforth (2003) υποδεικνύουν ότι όταν οι μελετητές αναφέρονται στο νόημα της εργασίας, συνήθως αναφέρονται είτε στο είδος του νοήματος που διαμορφώνουν οι εργαζόμενοι στο έργο τους (νόημα) είτε στο ύψος της σημασίας που αποδίδουν σε αυτή (σημασία).

Η νοηματοδότηση, είναι το αποτέλεσμα της ύπαρξης νοήματος ή σημασίας σε κάτι. Ας δούμε αναλυτικότερα τις δύο αυτές έννοιες.

Το νόημα συνίσταται από δύο κύρια στοιχεία: τη κατανόηση και το σκοπό. Η κατανόηση αναφέρεται στην ικανότητα των ανθρώπων να κατανοούν την εμπειρία τους (Steger & Dik, 2009). Στο πλαίσιο της εργασίας, η κατανόηση εξαρτάται από την προσωπική αντίληψη του εργαζομένου, τις καταστάσεις που ευνοούν την εργασιακή ικανοποίηση, τα συμφέροντα και τις ανάγκες του εργαζομένου με βάση τις απαιτήσεις μιας οργάνωσης ή τις ιδιαίτερες ανάγκες που ανταποκρίνονται στην κοινωνία (Steger, Dik, & Duffy, 2012). Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το νόημα στην εργασία, είναι ο τρόπος που ένα άτομο ερμηνεύει τι σημαίνει η δουλειά του ή το ρόλο που διαδραματίζει αυτή στο πλαίσιο της ζωής του (Pratt & Ashforth, 2003). Ο σκοπός αναφέρεται στην πρόθεση των ατόμων να επιδιώκουν συγκεκριμένους στόχους (υψηλής) προτεραιότητας. Οι στόχοι είναι κατασκευασμένα κίνητρα, που χαρακτηρίζονται από την επιθυμία να αποκτηθούν συγκεκριμένα πράγματα και έχουν σχετικά σύντομο χρονοδιάγραμμα σε σχέση με τους σκοπούς οι οποίοι αφορούν την επίτευξη των μελλοντικών τους φιλοδοξιών και επιτευγμάτων. Η κατανόηση αποτελεί το θεμέλιο για το σκοπό, ο επιτυχημένος σκοπός εμβαθύνει την κατανόηση και μαζί παρέχουν στους ανθρώπους την αίσθηση ότι το έργο τους αποτελεί πηγή έκφρασης και σημασίας στις ζωές τους (Steger & Dik, 2009).

Το *νόημα* καταρχήν είναι ένα προϊόν υποκειμενικής διαδικασίας και ερμηνείας και τα κοινωνικά συστήματα αποτελούν τη βάση για το νόημα της εργασίας και των συνεπειών της (Quintanilla, 1991). Επομένως, το νόημα καθορίζεται τελικά από το άτομο, παρόλο που επηρεάζεται από το ατομικό, το εργασιακό και το οργανωτικό περιβάλλον ή το κοινωνικό πλαίσιο και ορίζεται ως η αίσθηση συνοχής, κατεύθυνσης, σημασίας και δέσμευσης ενός ατόμου με την επαγγελματική του ζωή (Schnell, Hoge, & Pollet, 2013). Το νόημα της εργασίας μπορεί να είναι θετικό, αρνητικό ή ουδέτερο. Η χρήση του όρου *νόημα* συνήθως υποδηλώνει θετική έννοια και επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι διαμορφώνουν ή αντλούν θετικό νόημα στο έργο τους, ακόμα και σε εργασίες που συνήθως θεωρούνται ανεπιθύμητες (Wrzesniewski, 2003 • Geldenhuys, Laba, & Venter, 2014).

Η έννοια της *σημασίας* αναφέρεται στο επίπεδο της σημαντικότητας που έχει ένα γεγονός ή μια δραστηριότητα για ένα άτομο. Ο τρόπος που αντιλαμβάνεται ή αισθάνεται ένα άτομο τη σημασία της εργασίας μπορεί να ποικίλλει σε μεγάλο βαθμό. Έτσι, μια εργασιακή εμπειρία μπορεί να θεωρηθεί ως εξαιρετικά σημαντική από ένα άτομο και όχι πολύ σημαντική από ένα άλλο (Pratt & Ashforth, 2003). Μια εργασία που χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα σημαντική, έχει θετικότερο νόημα για τα άτομα. Η *σημασία* της εργασίας δεν απορρέει μόνο από την αμοιβή για το έργο που επιτελούμε αλλά και από την ισορροπία του σκοπού, των αξιών, των σχέσεων και των δραστηριοτήτων που επιδιώκουμε στη ζωή και την εκτέλεση της εργασίας μας με ακεραιότητα (Chalofsky, 2003).

Επειδή οι όροι *νόημα* και *σημασία* σχετίζονται, συχνά χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι και συγχέονται μεταξύ τους. Μια προσπάθεια οριοθέτησης και διαφοροποίησης των δύο εννοιών θα μπορούσε να καταλήξει στο ότι το νόημα της εργασίας αναφέρεται στο τι σημαίνει η εργασία για κάποιον, και όχι στο ειδικό βάρος της σημασίας που συνδέεται με την εργασία. Στη εργασία αυτή, η χρήση της γενικής φράσης *νοηματοδότηση* της εργασίας συμπεριλαμβάνει το νόημα και τη σημασία που αποδίδει κάποιος για την εργασία του (Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010).

1.2 Η νοηματοδότηση της εργασίας

Η νοηματοδότηση θεωρείται ως μια θεμελιώδης ψυχολογική ανάγκη που ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την εμπειρία ζωής ενός ατόμου. Ο Truss και η Madden (2013, όπως αναφέρεται στο Fletcher & Robinson, 2016) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική νοηματοδότηση προκύπτει

όταν τα άτομα αντιλαμβάνονται μια αυθεντική σχέση μεταξύ της δουλειάς τους και ενός ευρύτερου σκοπού ζωτικής σημασίας πέρα από τον εαυτό τους.

Οι Pratt και Ashforth (2003) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν τρεις βασικές διαστάσεις στην εργασιακή νοηματοδότηση: *η νοηματοδότηση της εργασίας, η νοηματοδότηση στην εργασία και η υπέρβαση*. Η νοηματοδότηση της εργασίας αναφέρεται στην έννοια του νοήματος και του σκοπού που οι άνθρωποι αποκομίζουν ασκώντας ένα επάγγελμα και υφίσταται όταν το άτομο πιστεύει ότι η εργασία που ασκεί αξίζει τον κόπο και αισθάνεται χρήσιμο και πολύτιμο. Η νοηματοδότηση στην εργασία αναφέρεται στις σχεσιακές ανάγκες που καλύπτουν συχνά οι άνθρωποι μέσα στο χώρο εργασίας τους και αντικατοπτρίζει την υποκειμενική εκτίμηση και το βαθμό στον οποίο οι άνθρωποι θεωρούν ότι το έργο τους ενισχύει τη συμμετοχή τους και τη σχέση τους με τον οργανισμό (Chalofsky, 2003; Pratt & Ashforth, 2003). Οι άνθρωποι έχουν την θεμελιώδη επιθυμία να ανήκουν σε μια κοινωνική ομάδα και ως εκ τούτου, η σημασία της δουλειάς ενεργεί για να εκπληρώσει αυτή την ανάγκη ενισχύοντας και προσφέροντας αξία στην ταυτότητά του, ως μέλος της οργάνωσης (Cohen, McCabe, & Pickeral, 2009). Τέλος, η υπέρβαση σχετίζεται με την αντίληψη ότι κάποιος συμβάλλει στο κοινό καλό και ότι η εργασία του έχει θετικό αντίκτυπο στην ευρύτερη κοινωνία (Fletcher & Robinson, 2016). Η υπέρβαση μπορεί να προωθηθεί με ένα εργασιακό περιβάλλον, το οποίο συνδέει τον εργαζόμενο με βασικές πεποιθήσεις και τον βοηθούν να ευθυγραμμιστεί με το «τι έχει σημασία» (Pratt & Ashforth, 2003). Αυτή η σχέση με τις αξίες και τον σκοπό του οργανισμού, ενισχύει την αίσθηση των εργαζομένων ότι κάνουν κάτι καλό και αξίζει τον κόπο (Fletcher & Robinson, 2016 • Allan, Dexter, Kinsey, & Parker, 2018)

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι, η νοηματοδότηση της εργασίας θεωρείται ένας από τους πολλαπλούς παράγοντες που συντελούν στην ικανοποίηση που εκλαμβάνει κανείς από την εργασία. Η εργασία άλλωστε, λειτουργεί ως άμεση πηγή προσωπικής έκφρασης και αξίας και ως μέσο επίτευξης στόχων, προσωπικής ανάπτυξης και αυτο-αποτελεσματικότητας. Μπορεί επίσης, να θεωρηθεί ως έμμεση πηγή προσωπικής αξίας μέσω του εισοδήματος και άλλων ανταμοιβών που ενισχύουν την αυτοεκτίμηση, παρέχοντας παράλληλα και τα μέσα διαβίωσης. Τέλος, μπορεί να αποτελεί έμμεση πηγή προσωπικής αξίας, γιατί πολλοί άνθρωποι αποκομίζουν ικανοποίηση από την πεποίθηση ότι οι άλλοι σέβονται τη θέση ή το επάγγελμά τους (Cheney, Zorn, Planalp, & Lair, 2008).

1.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την νοηματοδότηση

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη νοηματοδότηση της εργασίας ποικίλουν και διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ατομικές συμπεριφορές, τις οργανωτικές αξίες μέχρι και τις πνευματικές πεποιθήσεις των ατόμων. Διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες οι οποίες περιλαμβάνουν τον εαυτό, το κοινωνικό περίγυρο, το πλαίσιο εργασίας και την πνευματικότητα του ατόμου.

1.3.1 Ο εαυτός και η νοηματοδότηση της εργασίας

Η έννοια του εαυτού ως παράγοντας νοηματοδότησης της εργασίας σχετίζεται με την αυτοαντίληψη που έχουν οι εργαζόμενοι, δηλαδή με το σύνολο των σκέψεων και των συναισθημάτων τους όταν εργάζονται. Η αυτοαντίληψη των ατόμων με τη σειρά της επηρεάζεται από τις αξίες, τα κίνητρα και τις πεποιθήσεις των ατόμων (Shamir, 1991 • Quintanilla, 1991). Η εικόνα ενός ατόμου είναι εύπλαστη και αλλάζει καθώς οι αντιλήψεις και τα συναισθήματα αλλάζουν ανάλογα με τις εμπειρίες και περιβάλλοντα εργασίας του ατόμου (Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010).

Πιο συγκεκριμένα:

Οι αξίες της εργασίας ποικίλουν μεταξύ των ατόμων και αντανακλούν την επίδραση των κοινωνικών επιταγών, των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων και των εργασιακών εμπειριών. Οι αξίες της εργασίας των ατόμων μπορούν να διαμορφώνουν και να διαμορφώνονται από τις εμπειρίες τους στην εργασία και θεωρείται ότι σχετίζονται με τις αξίες που οι άνθρωποι προσδίδουν στο έργο τους. Μεταξύ άλλων, η αυτοπραγμάτωση βρέθηκε ότι ήταν μια από τις σημαντικότερες αξίες για τη πλειονότητα των ερωτηθέντων σε σχετικές έρευνες (Super & Sverko, 1995 όπως αναφέρεται στο Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010).

Το νόημα και η σημασία που αποδίδουν οι εργαζόμενοι στην εργασία τους συνδέεται επίσης με το **εσωτερικό κίνητρο** για εργασία (Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010). Τα εγγενή κίνητρα καθοδηγούνται από τις αντιλήψεις για απόλαυση, ενδιαφέρον ή ικανοποίηση στην εργασία. Όταν οι εργαζόμενοι γνωρίζουν ότι τα κίνητρα είναι ανιδιοτελή αναπτύσσουν έντονο το αίσθημα της αυτοδιάθεσης. Αυτό συμβαίνει κυρίως, όταν οι άνθρωποι βιώνουν αυτονομία και συνάφεια με τις δραστηριότητές τους (Chalofsky, 2003). Αντίθετα, υποστηρίζεται ότι τα εγγενή κίνητρα προκύπτουν από τα συναισθήματα του ατόμου. Ακόμη και τα καθήκοντα εργασίας που δεν είναι

ευχάριστα, μπορεί να προσδώσουν κίνητρα και νόημα στην εργασία εάν συνδέονται με τις αντιλήψεις του ατόμου (Shamir, 1991).

Η έρευνα σχετικά με τις **πεποιθήσεις** για τον ρόλο της εργασίας, δείχνει ότι εξαρτάται από το βαθμό δέσμευσης των εργαζομένων με τη δουλειά τους και από το αν αυτή κατέχει κεντρική θέση στη ζωή τους. Ο ρόλος της εργασίας στη ζωή των εργαζομένων εξαρτάται από το πόσο είναι συνυφασμένη με τις ανάγκες και τις αντιλήψεις τους και κατά πόσο μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους (Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010). Το νόημα της εργασίας λειτουργεί ως ένα είδος πλαισίου αναφοράς για δράση με βάση τις ατομικές πεποιθήσεις σχετικά με τα αποτελέσματα που αναμένονται και επιδιώκονται από την εργασία, τι οφείλει ή προθυμοποιείται να προσφέρει το άτομο στην εργασία για να επιτύχει αυτά τα αποτελέσματα και σε ποιο βαθμό ταυτίζεται με την εργασία (Quintanilla, 1991 • Chalofsky, 2003). Η τάση να κατέχει κεντρικό ρόλο η εργασία στη ζωή των ανθρώπων, επισημαίνεται και από το γεγονός ότι το νόημα που αποδίδουν οι περισσότεροι άνθρωποι στην εργασία, είναι κάτι πολύ περισσότερο από αυτό της οικονομικής αποκατάστασης (Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010).

Συνοπτικά, ο εαυτός φαίνεται να αποτελεί πολύτιμη πηγή νοήματος της εργασίας. Οι υποκείμενες αξίες, τα κίνητρα και οι πεποιθήσεις επηρεάζουν την ερμηνεία των ατόμων όσον αφορά το νόημα και τη σημασία του έργου τους. Με άλλα λόγια, ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τη δραστηριότητα της εργασίας τους διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην σημασία του έργου τους.

1.3.2 Ο αντίκτυπος του κοινωνικού περιγύρου στη νοηματοδότηση

Ο αντίκτυπος του κοινωνικού περιγύρου αναφέρεται στις αλληλεπιδράσεις και σχέσεις των ατόμων με άλλα άτομα ή ομάδες, τόσο εντός όσο και εκτός του χώρου εργασίας, που επηρεάζουν την νοηματοδότηση του έργου τους. Ο κοινωνικός περίγυρος συμπεριλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τους συναδέλφους, τους ηγέτες, τις ομάδες και τις κοινότητες, και την οικογένεια (Pratt & Ashforth, 2003 • Wrzesniewski, Dutton & Debebe, 2003).

Οι στενές διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους, που παρέχουν ευκαιρίες στον εργαζόμενο να εκφράζει και να ενισχύει τη ταυτότητα του στην εργασία, μπορεί να έχουν θετικό αντίκτυπο στις αντιλήψεις του σχετικά με τη σημασία του έργου τους. Οι συνεργάτες επηρεάζουν τις ερμηνείες

του ατόμου για τη δουλειά τους μέσα από μια διαπροσωπική διαδικασία, όπου οι εργαζόμενοι αντλούν συμβουλές σχετικά με το νόημα και την αξία του έργου τους από άλλα άτομα στον εργασιακό χώρο (μέσω παρατηρήσεων, συνομιλιών κ.λπ.). Λόγω της επιρροής που έχουν οι συνεργάτες στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τη δουλειά τους και τους ρόλους τους, μπορούν να παίξουν κρίσιμο ρόλο στην σημασία της εργασίας (Quintanilla, 1991 • Wrzesniewski, Dutton & Debebe, 2003).

Η νοηματοδότηση της εργασίας όμως, διαμορφώνεται ή επηρεάζεται σημαντικά και από τους ηγέτες. Οι ηγέτες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο γιατί καθορίζουν το πλαίσιο της αποστολής, τους στόχους, το σκοπό και την ταυτότητα της οργάνωσης, με τρόπους που επηρεάζουν τις αντιλήψεις για τη σημασία του έργου των εργαζομένων και επιδρούν στον τρόπο ανταπόδοσης των εργαζομένων στο έργο τους (Cassar & Buttigieg, 2013 • Steger & Dik, 2009). Η αυθεντική ηγεσία δημιουργεί ένα πιο θετικό εργασιακό περιβάλλον, που επιτρέπει στους ανθρώπους να αποδίδουν πιο θετικό νόημα στο έργο τους και στα καθήκοντά τους αναπτύσσοντας έτσι, πιο έντονο ενδιαφέρον για αυτό που επιτελούν (Cassar & Buttigieg, 2013). Ιδιαίτερος λόγος γίνεται στην μετασχηματιστική ηγεσία και τον τρόπο που επηρεάζει τη νοηματοδότηση των εργαζομένων, η οποία εκτός από τις προτροπές για επιθυμητές επιδόσεις και ανάπτυξη, επιδιώκει τη διέγερση και την ενθάρρυνση των εργαζομένων να ξεπεράσουν τα συμφέροντα, τις ανάγκες ή τους στόχους τους για έναν υψηλότερο συλλογικό σκοπό. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες που καθορίζουν με σαφήνεια το όραμα του οργανισμού και επικεντρώνονται στις υψηλότερες αξίες, μπορούν να ενισχύσουν τη νοηματοδότηση της εργασίας των εργαζομένων εκλαμβάνοντας έτσι οι εργαζόμενοι το έργο τους σύμφωνα με τις προσωπικές τους αξίες και ως εκ τούτου πιο ουσιαστικό (Cheney, Zorn, Planalp, & Lair, 2008).

Οι εργαζόμενοι, σε ένα εργασιακό χώρο, είναι μέλη ομάδων εργασίας, τμημάτων και επαγγελματικών δικτύων, όπου ασχολούνται με μια κοινή δραστηριότητα ή μοιράζονται μια κοινή ταυτότητα ή στόχους. Οι ρόλοι των ατόμων και το αίσθημα ταυτοποίησης τους με τις ομάδες έχουν σημαντικό αντίκτυπο και επηρεάζουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το έργο τους (Pratt & Ashforth, 2003 • Wrzesniewski, Dutton & Debebe, 2003). Ανάλογα με το βαθμό που οι εργαζόμενοι αισθάνονται στενά συνδεδεμένοι με τις διάφορες ομάδες εργασίας τους και θεωρούν τους εαυτούς τους ως πολύτιμα και διακριτά μέλη, είναι πιθανό να αποδώσουν θετικό νόημα στο έργο τους. Αντίθετα, αν οι εργαζόμενοι δεν θεωρούν τις ομάδες τους ελκυστικές ή δεν ταυτίζονται με αυτές, μπορεί να επηρεάσει τη νοηματοδότηση του έργου τους αρνητικά. Στο βαθμό που οι οργανώσεις δημιουργούν μια στενή, οικογενειακή δυναμική μεταξύ των μελών της οργάνωσης, οι εργαζόμενοι

βιώνουν το έργο τους ως πιο ουσιαστικό (Pratt & Ashforth, 2003). Οι οργανισμοί μπορούν επίσης να διαμορφώσουν το νόημα της εργασίας παρέχοντας ευκαιρίες στους υπαλλήλους να δημιουργήσουν ισχυρότερους δεσμούς. Έτσι, οι εργαζόμενοι αποκτούν μια ενισχυμένη αίσθηση του σκοπού, της υπηρεσίας και των επιπτώσεων, οι οποίες θεωρούνται πολύτιμες και ουσιαστικές (Grant et al., 2008 όπως αναφέρεται στο Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010).

Εκτός από τις πολλές διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στην εργασία, οι σχέσεις με άλλους εκτός του τομέα της εργασίας επηρεάζουν επίσης τη νοηματοδότηση της εργασίας (Brief & Nord, 1990b, όπ. αν. στο Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010). Μία από αυτές είναι η σχέση με την οικογένειά τους. Η εργασία και η οικογένεια μπορεί να είναι ξεχωριστοί τομείς στη ζωή κάποιου αλλά παράλληλα θεωρούνται στενά διασυνδεδεμένοι. Οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται την εργασία πιο ουσιαστική όταν οι πρακτικές της συγκλίνουν με τους στόχους και την ηθική της οικογένειας (Aguinis & Glavas, 2019). Η οικογένεια μπορεί να επηρεάσει τη σημασία της εργασίας μέσω της πίεσης που μπορεί να ασκήσει για χρόνο, ενέργεια και οικονομικούς πόρους. Επιπλέον, μπορεί να ενισχύσει τη θετική σημασία της εργασίας είτε προσφέροντας ένα υποστηρικτικό και χαλαρωτικό περιβάλλον στο οποίο ένα άτομο μπορεί να ανακάμψει από τις απαιτήσεις της εργασίας, είτε επιβεβαιώνοντας το ρόλο της εργασίας του εκφράζοντας θαυμασμό και αγάπη προς αυτόν, είτε παρέχοντας βοήθεια. Η διαπραγμάτευση των ορίων μεταξύ εργασίας και οικογένειας είναι πιθανό να επηρεάσει τις αντιλήψεις των εργαζομένων σχετικά με το νόημα που έχει η εργασία στη ζωή τους. Καθώς οι άνθρωποι κάνουν επιλογές ή συμβιβασμούς μεταξύ των τομέων της εργασίας και της οικογένειας, πιθανόν να το κάνουν με βάση το νόημα της εργασίας τους και αυτές οι επιλογές, με τη σειρά τους, μπορούν να επηρεάσουν την αντιληπτή σημασία του έργου αυτού (Brief & Nord, 1990d, όπως αναφέρεται στο Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010).

1.3.3 Το πλαίσιο εργασίας και ο ρόλος του στη νοηματοδότηση της εργασίας

Ο ρόλος του εργασιακού πλαισίου και ο αντίκτυπος που έχει στις αντιλήψεις για τη νοηματοδότηση της εργασίας εστιάζεται κυρίως στα χαρακτηριστικά της ίδιας της εργασίας, στην αποστολή του οργανισμού, στις οικονομικές συνθήκες, στους τομείς εκτός εργασίας και στην εθνική κουλτούρα.

Τα ειδικά χαρακτηριστικά μιας εργασίας καθορίζουν την νοηματοδότηση της εργασίας αυτής. Οι εργαζόμενοι με εμπειρία σε θέσεις εργασίας με υψηλό επίπεδο αυτονομίας, ποικιλία δεξιοτήτων και καθήκοντα σημαντικά αποδίδουν μεγάλη σημασία στην εργασία τους (Chalofsky, 2003 • Fletcher

& Robinson, 2016). Αυτό με τη σειρά του, έχει θετικό αντίκτυπο στα κίνητρα, στις επιδόσεις και στην ικανοποίηση των εργαζομένων. Οι εργασίες που προωθούν την αίσθηση του σκοπού και του θετικού αντίκτυπου σε άλλους, συμβάλλει στην υψηλή αντίληψη της σημασίας των καθηκόντων και, κατά συνέπεια, στην απόδοση μεγαλύτερης σημασίας στο έργο τους (Aguinis & Glavas, 2019). Άλλοι πάλι υπάλληλοι αποδίδουν νόημα στη δουλειά τους, σχεδιάζοντας ή επανασχεδιάζοντας την εργασία τους και το πλαίσιο της, διαμορφώνοντας έτσι το νόημα του έργου τους, ώστε να ταιριάζει στους προσωπικούς τους στόχους, δεξιότητες και αξίες (Van den Berg, 2015 • Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010).

Οι βασικοί στόχοι, οι αξίες και οι σκοποί στους οποίους είναι αφιερωμένος ο οργανισμός αποτελεί σημαντική πηγή νοήματος της εργασίας από τους εργαζόμενους. Ιδιαίτερα, όταν οι εργαζόμενοι ταυτίζονται με τις βασικές αξίες και ιδεολογίες των οργανώσεών τους (Chalofsky, 2003). Η συνάφεια αυτή, προσφέρει θετικό νόημα στους εργαζόμενους. Αντίθετα, η παραβίαση των ιδανικών ή της ιδεολογίας της αποστολής της οργάνωσης, ενδέχεται να προκαλέσει μια σειρά από αρνητικές αντιδράσεις στους εργαζομένους. Από την άλλη, οι χρηματικές ανταμοιβές ενισχύουν το κίνητρο των ατόμων να εργαστούν και τη σημασία που αποδίδουν στην εργασία τους. Η οικονομική αξία της εργασίας αποκτά μεγαλύτερη σημασία σε άτομα με ανεπαρκή ή ανύπαρκτα εισοδήματα. Οι εργαζόμενοι με μεγαλύτερες οικονομικές ανάγκες εστιάζουν περισσότερο στην οικονομική αξία της εργασίας απ' ό, τι οι άλλοι εργαζόμενοι (Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010).

Οι ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές και τάσεις στη πάροδο του χρόνου, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη σημασία που αποδίδουν τα άτομα στην εργασία τους. Ανεξάρτητα από την εθνική κουλτούρα, η εργασία κατέχει κεντρικό ρόλο στη ζωή των ατόμων. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδουν σε κάποιους παράγοντες όπως την προσωπική ελευθερία στην εργασία, την αυτοέκφραση, την ποικιλία, την ενδιαφέρουσα και ικανοποιητική εργασία και την προσωπική ευθυγράμμιση με τις απαιτήσεις εργασίας (Chalofsky, 2003 • Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010). Τα άτομα που ανήκουν σε κουλτούρες συλλογικότητας, μπορούν να εντοπίσουν μεγαλύτερη σημασία στην εργασία. Από την άλλη πλευρά, οι ατομικιστικές κουλτούρες τείνουν να αποτιμούν τη δίκαιη και ουσιαστική επιτυχία. Επομένως, εάν οι εργαζόμενοι αντιληφθούν δίκαιη μεταχείριση από την οργάνωση, παρόλο που βρίσκονται σε ατομικιστικές κουλτούρες, θα μπορούσαν να βιώνουν την εργασία τους πιο ουσιαστική (Aguinis & Glavas, 2019).

1.3.4 Η έννοια της πνευματικότητας στη νοηματοδότηση της εργασίας

Μεγάλος αριθμός εργαζομένων ανά τον κόσμο σκέφτεται την εργασία τους με πνευματικούς όρους και οι θρησκευτικές τους πεποιθήσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική τους ζωή. Τόσο η πνευματικότητα του ατόμου, όσο και η *ιερή κλήση* για ένα συγκεκριμένο επάγγελμα, έχουν σημαντική επίδραση στη νοηματοδότηση της εργασίας (Steger, Pickering, Shin, & Dik, 2010).

Η πνευματικότητα σε σχέση με την εργασία είναι ένα νοητικό κατασκεύασμα που προκύπτει από την εξεύρεση νοήματος και σκοπού στο έργο κάποιου και τη διατήρηση ισχυρών πεποιθήσεων του. Ο σκοπός, η αίσθηση του νοήματος και η συνοχή αποτελούν τις τρεις διαστάσεις νοήματος για το πώς η πνευματικότητα επηρεάζει τις επιλογές σταδιοδρομίας. Η σχέση ανάμεσα στην πνευματικότητα και την ουσιαστική δουλειά είναι στενή, καθώς ένα σημαντικό κομμάτι της πνευματικότητας του ατόμου μπορεί να οφείλεται στις επιλογές εργασίας και καριέρας και η νοηματοδότηση της εργασίας μπορεί να είναι στενά συνδεδεμένη με τις πνευματικές πεποιθήσεις κάποιου (Cheney, Zorn, Planalp, & Lair, 2008). Οι εργαζόμενοι με πνευματικές επιδιώξεις αποκτούν αυτοπεποίθηση και ερμηνεύουν τις εργασιακές δραστηριότητες με κάτι μεγαλύτερο από τον εαυτό τους, που σχετίζεται με έναν υψηλότερο σκοπό ή νόημα (Steger & Dik, 2009). Για να χαρακτηρίσουν το έργο τους χρησιμοποιούν πνευματικούς όρους όπως έργο φροντίδας, υπηρεσίας και υπέρβασης. Η πνευματικότητα στην εργασία θα μπορούσε να αναφέρεται στην ετοιμότητα ενός εργαζομένου ή ενός οργανισμού να υπερβεί και να δεσμευτεί σε έναν υψηλότερο σκοπό σε συνδυασμό με μια ανησυχία για την ηθική και την ακεραιότητα (Schnell, Hoge, & Pollet, 2013). Επομένως, όταν οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται το έργο τους ως πνευματικό, αυτό αυτόματα αποκτά ένα βαθύτερο νόημα και σκοπό για αυτούς (Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010).

1.4 Ο ρόλος της επαγγελματικής νοηματοδότησης.

Γενικά θα λέγαμε ότι η νοηματοδότηση της εργασίας επηρεάζει τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις για την εργασία, έχει αντίκτυπο στο καθορισμό των στόχων και την αποδοχή τους, αυξάνει τα κίνητρα και συνεπώς επηρεάζει το βαθμό της αποτελεσματικότητας της εργασίας (Quintanilla, 1991). Ως εκ τούτου, η επαγγελματική νοηματοδότηση των εργαζομένων είναι πολύ σημαντική και αυτό προκύπτει από τα οφέλη που επιφέρει τόσο σε ατομικό όσο και σε οργανωσιακό επίπεδο.

Αντίθετα, η έλλειψη νοηματοδότησης έχει εντοπιστεί ως ένας παράγοντας αρνητικών αποτελεσμάτων.

Μερικά από τα πιο κοινά προβλήματα στους σύγχρονους εργαζόμενους είναι το άγχος, το στρες και η κατάθλιψη. Όταν η εργασία είναι σημαντική, εκτός του ότι διευκολύνει την προσωπική ανάπτυξη και συμβάλλει στο μεγαλύτερο καλό, φαίνεται να συνδέεται και με την καλύτερη ψυχική υγεία (Steger et al., 2012). Η απόδοση υψηλού νοήματος στην εργασία λειτουργεί ανασταλτικά στην κατάθλιψη. Ωστόσο, η ουσιαστική εργασία πρέπει επίσης να είναι ικανοποιητική ή ευχάριστη. Συγκεκριμένα, μόνο οι άνθρωποι που αισθάνονται υψηλή εργασιακή ικανοποίηση και αντιλαμβάνονται τη δουλειά τους ως σημαντική, αναφέρουν λιγότερο εργασιακό άγχος και στρες (Allan, Dexter, Kinsey, & Parker, 2018). Η αίσθηση της νοηματοδότησης θεωρείται θεμελιώδης συνιστώσα της ανθρώπινης ευημερίας (Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010) και μπορεί να καθορίσει τη συνολική ευεξία του εργαζομένου (Steger et al., 2012).

Ιδιαίτερα οφέλη προκύπτουν από τη νοηματοδότηση όταν οι εργαζόμενοι προσεγγίζουν την εργασία ως «κλήση» (βλ. παραπάνω). Τότε η ικανοποίηση που αισθάνονται από την εργασία είναι μεγαλύτερη και ξοδεύουν περισσότερο χρόνο σε αυτή, ανεξάρτητα από το εάν αμείβονται επιπλέον για αυτή ή όχι. Η αίσθηση της κλήσης συνδέεται με περισσότερη πίστη, εμπιστοσύνη στη διαχείριση και καλύτερη λειτουργία της ομαδικής εργασίας (Wrzesniewski, 2003). Η προσέγγιση του επαγγέλματος ως κλήση οδηγεί στην υψηλότερη εκτίμηση της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, σε πιο ενδογενή κίνητρα για δουλειά και σε αυξημένα συναισθήματα νοήματος της ζωής γενικά αποδίδοντας έτσι, μεγαλύτερη σημασία στη ζωή των εργαζομένων (Steger & Dik, 2009).

Η ενίσχυση της νοηματοδότησης επηρεάζει θετικά τους εργαζομένους και οδηγεί στην αύξηση των κινήτρων τους (Geldenhuis, Laba, & Venter, 2014) και των επιδόσεων τους (Steger & Dik, 2009). Οι άνθρωποι που κατανοούν τις δυνάμεις και τα όρια τους, αντιλαμβάνονται καλύτερα το είδος της εργασίας στην οποία θα είναι πιο αποτελεσματικοί και αποκτούν σαφέστερη αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας, με αποτέλεσμα να ακολουθούν τη κατάλληλη και επιτυχημένη σταδιοδρομία. Η αποτελεσματικότερη λειτουργία των εργαζομένων πηγάζει και από κατανόηση των διαδικασιών και του σκοπού των οργανώσεών τους. Ιδιαίτερα, όταν καταφέρουν να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο ταιριάζουν και σχετίζονται με την οργάνωσή τους, κοινωνικοποιούνται και εργάζονται καλύτερα σε ομάδες, αισθάνονται περισσότερη αναγνώριση και αφοσίωση στην οργάνωσή τους (Steger & Dik, 2009).

Τα θετικά αποτελέσματα που αποφέρει η νοηματοδότηση της εργασίας σε ατομικό επίπεδο, στην ουσία στη συνέχεια, μεταφράζονται σε οργανωτικά οφέλη σε οργανωσιακό επίπεδο (Steger & Dik, 2009). Μεταξύ αυτών διακρίνεται η ύπαρξη ενός ικανοποιημένου, αφοσιωμένου και δεσμευμένου εργατικού δυναμικού, η ατομική και οργανωτική εκπλήρωση, η βελτίωση των οργανωτικών επιδόσεων όπως είναι η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα και τέλος η διατήρηση και η αφοσίωση των υπαλλήλων (Geldenhuis, Laba, & Venter, 2014). Οι άνθρωποι που υποστηρίζουν ότι το έργο τους έχει νόημα και εξυπηρετεί το κοινωνικό συμφέρον, αναφέρουν καλύτερη ψυχολογική προσαρμογή και ταυτόχρονα διαθέτουν και αναπτύσσουν τις επιθυμητές συμπεριφορές και στάσεις για τους οργανισμούς (Steger et al., 2012). Επιπλέον, η κατανόηση του οργανωσιακού σκοπού έχει ως αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι να έχουν περισσότερα κίνητρα για εργασία, καταβάλλουν περισσότερες προσπάθειες, δαπανούν περισσότερο χρόνο στην εργασία, επιδεικνύουν μεγαλύτερο ζήλο και επενδύουν στην κινητοποίηση και καθοδήγηση άλλων, δηλαδή, λειτουργούν ως καλοί πρεσβευτές για την οργάνωσή. Όλα αυτά, προάγουν την αποτελεσματικότητα και οδηγούν στην υψηλότερη συνολική απόδοση της οργάνωσης (Steger & Dik, 2009).

Η βίωση της εργασίας ως σημαντική, αυξάνει το επίπεδο της εργασιακής και της οργανωτικής δέσμευσης των εργαζομένων (Steger et al., 2012). Η συμπεριφορά του εργαζομένου να επιδιώκει σκόπιμα τη νοηματοδότηση της εργασίας του, προωθεί αυτόματα την εμπλοκή και τη δέσμευσή του στο εργασιακό περιβάλλον. Η νοηματοδότηση επηρεάζει θετικά έμμεσα την οργανωσιακή δέσμευση μέσω της εργασιακής δέσμευσης. (Geldenhuis, Laba, & Venter, 2014). Οι άνθρωποι που δεσμεύονται με το νόημα της εργασίας τους αισθάνονται αυτοπεποίθηση, χρησιμοποιούν τις δεξιότητές τους και καταβάλλουν προσπάθειες έτσι ώστε να υπηρετήσουν καλύτερα τα οργανωτικά και ίσως τα κοινωνικά συμφέροντα (Steger & Dik, 2009).

Είναι αναμενόμενο ότι όταν κάποιος δεν βρίσκει κανένα νόημα στην εργασία του, βιώνει το αίσθημα της αποσύνδεσης. Η έλλειψη νοηματοδότησης έχει αρνητικά αποτελέσματα τόσο στη συναισθηματική όσο και στη σωματική υπόσταση του ατόμου, ειδικά αν δεν έχει κάποια ενδιαφέροντα εκτός χώρου εργασίας για να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή και την αυτοπεποίθηση του (Fletcher & Robinson, 2016). Η έλλειψη ή απώλεια νοήματος επηρεάζει τη στάση, τη συμπεριφορά και τη συνολική ψυχική υγεία των εργαζομένων ιδιαίτερα όταν η έμφαση στην απόδοση είναι πρωταρχικής σημασίας (Chalofsky, 2003).

Τα σημαντικότερα αρνητικά αποτελέσματα της έλλειψης νοηματοδότησης της εργασίας σε ατομικό επίπεδο είναι τα υψηλά επίπεδα άγχους και η εξάντληση που αισθάνονται τα άτομα. Η εξουθένωση μπορεί να θεωρηθεί ως αντίδραση στο άγχος, αλλά η αιτία της είναι η έλλειψη νοήματος. Ένα αγχωτικό περιβάλλον μπορεί να συμβάλλει στην αίσθηση της έλλειψης νοήματος και της εξουθένωσης. Όταν η νοηματοδότηση της εργασίας εξαλειφτεί, μπορεί να προκύψει μια υπαρξιακή κρίση, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την εξάντληση (Fouche, Rothman, & Van der Vyver, 2017). Επιπλέον, οι εργαζόμενοι που έχουν αρνητικές εμπειρίες από τη δουλειά τους και τη θεωρούν λιγότερο σημαντική, αμφισβητούν την αυτοεπάρκειά τους να επιτύχουν προκλητικούς στόχους εργασίας και ως εκ τούτου, δεν καταβάλουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους (Fouche, Rothman, & Van der Vyver, 2017). Μάλιστα, συχνά εκφράζουν μια απάθεια, κυνισμό και αποσύνδεση από το έργο τους (Van den Berg, 2015).

Η έλλειψη νοηματοδότησης της εργασίας μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα και στον ίδιο τον οργανισμό. Η αδυναμία κατανόησης της βαθιάς ανάγκης για νοηματοδότηση μπορεί να οδηγήσει σε ένα δυσαρεστημένο εργατικό δυναμικό από εργαζόμενους που εστιάζουν στη δική τους ανταμοιβή και συνθήκες εργασίας με αποτέλεσμα να χάνουν την αίσθηση του ομαδικού πνεύματος (Fletcher & Robinson, 2016). Επίσης, ως αρνητικές συνέπειες στο οργανωτικό επίπεδο αναφέρονται η αποσύνδεση και η πρόθεση αποχώρησης των εργαζομένων από την οργάνωση. Η πρόθεση κάποιου να αποχωρήσει και να εγκαταλείψει τον οργανισμό μπορεί να προβλεφθεί από τα χαρακτηριστικά της εργασίας και τις σχέσεις με συναδέλφους. (Fouche, Rothman, & Van der Vyver, 2017).

1.5 Η επαγγελματική νοηματοδότηση και η σχέση της με την εργασιακή ικανοποίηση

Η επαγγελματική ικανοποίηση από την εργασία είναι ένα συναισθηματικό κατασκεύασμα που προκύπτει από την εκτίμηση της εργασιακής εμπειρίας ενός ατόμου και συχνά αντικατοπτρίζει το κατά πόσο οι εργαζόμενοι απολαμβάνουν την δουλειά τους. Η σημασία της υποκειμενικής εκτίμησης της δουλειάς κρίνεται ουσιαστική και συνδέεται στενά και θετικά με την ικανοποίηση από την εργασία (Schnell, Hoge, & Pollet, 2013). Η ικανοποίηση προκύπτει ιδιαίτερα, όταν ένας οργανισμός συμφωνεί με τις αξίες, τα συμφέροντα και τις ανάγκες των εργαζομένων και μπορεί να προβλεφθεί άμεσα και έμμεσα από τη θετική επίδραση, την αποτελεσματικότητα, τις συνθήκες εργασίας και την πρόοδο του στόχου (Allan, Dexter, Kinsey, & Parker, 2018).

Σύμφωνα με το μοντέλο χαρακτηριστικών εργασίας των Hackman και Oldham (1976, όπως αναφέρεται στο Allan, Dexter, Kinsey, & Parker, 2018) η ποικιλία δεξιοτήτων, η ταυτότητα εργασίας, η σημασία εργασίας, η αυτονομία και η ανατροφοδότηση αποτελούν τις πέντε διαστάσεις εργασίας, που οδηγούν σε τρεις κρίσιμες ψυχολογικές καταστάσεις που είναι η σημασία, η ευθύνη και η γνώση των αποτελεσμάτων. Στη συνέχεια, αυτές οι καταστάσεις οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα, όπως η ικανοποίηση από την εργασία. Ως εκ τούτου, οι εργαζόμενοι αισθάνονται επαγγελματική ικανοποίηση εν μέρει επειδή θεωρούν ότι η εργασία τους έχει νόημα (Koutselios, 2001). Η νοηματοδότηση δείχνει να έχει ισχυρή σχέση με την ικανοποίηση από την εργασία και φαίνεται να μεσολαβεί στις σχέσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών της εργασίας και της ικανοποίησης από την εργασία. Οι άνθρωποι που ασχολούνται με μία σημαντική εργασία και συνεπώς αντλούν θετικό νόημα από αυτή, αναφέρουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία. Αυτό, οδηγεί στην αύξηση των κινήτρων των εργαζομένων για περισσότερη κινητοποίηση, προσπάθεια, χρόνο απασχόλησης στην εργασία τους, γεγονός που προάγει την αποτελεσματικότητα και την απόδοση τους (Steger & Dik, 2009).

Από την άλλη, η αυτοπραγμάτωση, η αυτονομία, η εμπλοκή, οι εργασιακές σχέσεις και η ικανοποίηση από την εργασία έχουν εντοπιστεί ως σημαντικές παράμετροι στη απόδοση σημασίας της εργασίας (Chalofsky, 2003 • Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010). Η νοηματοδότηση της εργασίας στηρίζεται στις καταστάσεις που ευνοούν την εργασιακή ικανοποίηση, όπως είναι ικανοποιητικές σχέσεις στο χώρο εργασίας, και στη σαφή κατανόηση του πλαισίου εργασίας, δηλαδή τη ταυτότητα της (Steger & Dik, 2009).

Οι εργαζόμενοι που απασχολούνται σε υψηλές ιεραρχικά θέσεις και βρίσκουν την απασχόληση τους υλικά και κοινωνικά ικανοποιητική, εκφράζουν έντονα συναισθήματα εκπλήρωσης, υπερηφάνειας και αποδίδουν υψηλό νόημα στο έργο τους. Τρέφονται από το έργο τους σε τέτοιο βαθμό που μπορεί μερικές φορές να οδηγούνται στην εργασιομανία (Cheney, Zorn, Planalp, & Lair, 2008). Η νοηματοδότηση της εργασίας ως ουσιαστική και η ικανοποίηση από την εργασία αποτελούν δείκτες της συνολικής ευημερίας των εργαζομένων. Μαζί μπορούν να επιφέρουν μεγαλύτερη ευεξία μειώνοντας τα επίπεδα κατάθλιψης, τους άγχους και του στρες (Allan, Dexter, Kinsey, & Parker, 2018).

1.6 Η επαγγελματική νοηματοδότηση και η σχέση της με την εργασιακή και την οργανωσιακή δέσμευση

Η επαγγελματική νοηματοδότηση σχετίζεται θετικά και με την εργασιακή και την οργανωσιακή δέσμευση. Η νοηματοδότηση έχει εντοπιστεί ως ένας παράγοντας πρόβλεψης της εργασιακής δέσμευσης, ενώ η νοηματοδότηση μαζί με τη δέσμευση στην εργασία, προβλέπουν την οργανωσιακή δέσμευση (Geldenhuys, Laba, & Venter, 2014). Από την άλλη τόσο η εργασιακή όσο και η οργανωσιακή δέσμευση, έχουν μακροπρόθεσμα οφέλη στους οργανισμούς που ενθαρρύνουν πρωτοβουλίες που προωθούν τη νοηματοδότηση της εργασίας. Οι συλλογικές προσπάθειες για βαθύτερους στόχους, η αίσθηση του «ανήκειν» και η επαφή με τους δικαιούχους οδηγούν σε ουσιαστικό έργο, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της εργασιακής δέσμευσης. Ως εκ τούτου, η υψηλή δέσμευση συμβαίνει, επειδή οι υπάλληλοι συνδέονται με τους ρόλους εργασίας τους, όταν επιτελούν μια σημαντική εργασία (Fouche, Rothman, & Van der Vyver, 2017).

Η εργασιακή δέσμευση ορίζεται ως μια θετική κατάσταση εργασιακής νοοτροπίας, που συνήθως χαρακτηρίζεται από ενεργητικότητα, αφοσίωση και απορρόφηση και αναφέρεται τόσο στη σωματική, συναισθηματική όσο και στη γνωστική δέσμευση των ατόμων στην εργασία τους. Η ενεργητικότητα, αναφέρεται στη σωματική δέσμευση των ατόμων και υποδηλώνει την αυξημένη ετοιμότητα, τα υψηλά επίπεδα ενέργειας και διανοητικής ανθεκτικότητας ενός ατόμου, την προθυμία να καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια στο έργο του και την επιμονή του, ακόμη και ενόψει των δυσκολιών που μπορεί να προκύψουν στην εργασία, αγνοώντας τη κούραση ή την αποτυχία (Bakker, Schaufeli, Leiter, & Taris, 2008). Η αφοσίωση αποτελεί τη συναισθηματική συνιστώσα της δέσμευσης στην εργασία σε συνδυασμό με την αίσθηση της σημασίας της και χαρακτηρίζεται συχνά ως η κατάθεση ψυχής του ατόμου στο έργο του. Επιπλέον, αντιπροσωπεύει την αίσθηση αναγνώρισης ενός ατόμου για το έργο του και της σημασίας του και περιλαμβάνει αισθήματα ενθουσιασμού, έμπνευσης, πάθους, υπερηφάνειας και πρόκλησης. Τέλος, η απορρόφηση, που αποτελεί το γνωστικό χαρακτηριστικό της δέσμευσης στην εργασία, αναφέρεται στην πλήρη συγκέντρωση, ικανοποίηση και δέσμευση των ατόμων στην εκτέλεση των καθηκόντων της εργασίας τους με ευχαρίστηση χωρίς να έχουν αίσθηση του χρόνου. Τα άτομα αυτά συχνά δυσκολεύονται να απεμπλακούν ή να αποσυνδεθούν από το έργο τους (Geldenhuys, Laba, & Venter, 2014).

Η θετική στάση απέναντι στην εργασία, που διαφαίνεται ως ικανοποίηση από την εργασία, φαίνεται να σχετίζεται με την εργασιακή δέσμευση. Τα άτομα δεν προσελκύονται μόνο από το νόημα που τους παρέχει η εργασία τους, αλλά το αναζητούν ενεργά στο έργο τους ως μέσο δέσμευσης στον οργανισμό (Geldenhuis, Laba, & Venter, 2014). Η εργασιακή δέσμευση πηγάζει από τα χαρακτηριστικά της δουλειάς όπως για παράδειγμα τη ποικιλομορφία των δεξιοτήτων, τη ταυτότητα των καθηκόντων, τη σπουδαιότητα της εργασίας, την αυτονομία, την καθοδήγηση από τον ιεραρχικά ανώτερο και την ανατροφοδότηση των αποτελεσμάτων και από τη προσωπικότητα του ατόμου, όπως για παράδειγμα την αισιοδοξία και την αυτοπεποίθηση. Τα ίδια τα καθήκοντα της εργασίας και η προσωπικότητα έχουν άμεση σχέση με τη νοηματοδότηση (Bakker, Schaufeli, Leiter, & Taris, 2008 • Schnell, Hoge, & Pollet, 2013).

Οι εργαζόμενοι με υψηλό επίπεδο εργασιακής δέσμευσης παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ενέργειας, ισχυρή ταύτιση με το έργο τους, είναι ενθουσιασμένοι με αυτό και συχνά πλήρως αφιερωμένοι ενώ το αντιλαμβάνονται ως προκλητικό και όχι ως αγχωτικό ή απαιτητικό και τείνουν να καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια στην εκτέλεση των καθηκόντων τους επειδή τους αρέσει και όχι επειδή οδηγούνται από μια ισχυρή εσωτερική πίεση που δεν μπορούν να αντισταθούν (May, Gilson, & Harter, 2004). Η δέσμευση στην εργασία έχει άμεσο αντίκτυπο στην απόδοση της εργασίας και στην ικανοποίηση των πελατών (Bakker, Schaufeli, Leiter, & Taris, 2008). Η υψηλή συναισθηματική δέσμευση των εργαζομένων που προκύπτει από τη θετική νοηματοδότηση της εργασίας τους οδηγεί επίσης, σε ένα βαθμό αυτονομίας. Βέβαια, απαραίτητη προϋπόθεση για αυτό είναι η ενσωμάτωση στρατηγικών δέσμευσης, που ενισχύουν τη θετική δέσμευση των εργαζομένων από τον οργανισμό (Geldenhuis, Laba, & Venter, 2014).

Η οργανωσιακή δέσμευση αναφέρεται ως μια ρυθμιζόμενη εσωτερική πίεση που αισθάνεται το άτομο ωθώντας το να ενεργεί κατά τέτοιο τρόπο που να ανταποκρίνεται στα συμφέροντα της οργάνωσης και διακρίνεται στη *συναισθηματική*, τη *συνεχή* και την *κανονιστική* δέσμευση. Η *συναισθηματική δέσμευση* αναφέρεται στα θετικά συναισθήματα ταυτοποίησης, προσήλωσης και συμμετοχής στο έργο της εργασίας, ενώ η *συνεχής δέσμευση* απορρέει από τη συνειδητοποίηση του κόστους της αποχώρησης τους από τον οργανισμό. Τέλος, η *κανονιστική δέσμευση* βασίζεται στο αίσθημα της υποχρέωσης προς την οργάνωση και συνέχισης της δέσμευσης (Geldenhuis, Laba, & Venter, 2014 • Naderi Anari, 2011). Ο δεσμός του εργαζομένου με τον οργανισμό συνδέεται με την ισχυρή πίστη και αποδοχή των στόχων και των αξιών της οργάνωσης, την προθυμία καταβολής προσπαθειών εκ μέρους του οργανισμού, τα υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής στην εργασία και την έντονη επιθυμία παραμονής στην οργάνωση. Όταν ο εργαζόμενος δεσμεύεται με την εργασία και

τον οργανισμό, προτίθεται να προκύψει ουσιαστική εργασία ως αποτέλεσμα. Η προσθήκη της σημασίας της εργασίας και η αλληλεπίδραση της με την εργασιακή δέσμευση αυξάνει την οργανωσιακή δέσμευση (Geldenhuis, Laba, & Venter, 2014 • Mayer, Allen, & Smith, 1993).

Η ενδυνάμωση της σημασίας της εργασίας συντελεί σημαντικά στη καλύτερη λειτουργία, δέσμευση και αφοσίωση των εργαζομένων στην εργασία και κατά συνέπεια σε υψηλότερα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης (Steger & Dik, 2009 • Steger, Dik, & Duffy, 2012). Οι άνθρωποι που αναπτύσσουν μια αίσθηση κατανόησης για τους εαυτούς τους ως εργαζόμενους, δημιουργούν ένα σκοπό για την εργασία τους και αισθάνονται μια υπέρβαση που ενθαρρύνει την ταυτοποίησή τους με την οργάνωσή και την αποστολή της (Bakker, Schaufeli, Leiter, & Taris, 2008). Οι εργαζόμενοι που εργάζονται για την αντιμετώπιση σημαντικών κοινωνικών αναγκών επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν τον οργανισμό τους ως πηγή υποστήριξης και διευκόλυνσης στο έργο τους. Το αίσθημα της υπέρβασης εμφανίζεται ως μοχλός βοήθειας στην εμπάθυνση της κατανόησης και της αίσθησης του σκοπού και οδηγεί στη δέσμευση των εργαζομένων στο σκοπό ενός οργανισμού. Συνεπώς, η προβολή του νοήματος της εργασίας φαίνεται να ωφελεί τόσο τους υπαλλήλους όσο και τους οργανισμούς (Steger & Dik, 2009).

Η οργανωσιακή δέσμευση φαίνεται να έχει στρατηγική σημασία για τους εργοδότες λόγω μακροπρόθεσμων επιπτώσεων στην αποτελεσματικότητα των οργανισμών. Οι αφοσιωμένοι υπάλληλοι τείνουν να έχουν υψηλές επιδόσεις, οι οποίες αντικατοπτρίζονται π.χ. στις αυξημένες πωλήσεις, στη βελτίωση της παραγωγικότητας και στην κερδοφορία και στην ενίσχυση των εργαζομένων. Για αυτό το λόγο αναπτύσσονται, από την οργάνωση και τους ηγέτες, πρακτικές διαχείρισης και ουσιαστικές επενδύσεις για να αυξήσουν τη δέσμευση και την απόδοση των υπαλλήλων, δημιουργώντας ένα περιβάλλον στο οποίο οι εργαζόμενοι να έχουν ενισχυμένη νοηματοδότηση (Steger & Dik, 2009). Φυσικά, οι πρακτικές διαχείρισης για να είναι επαρκείς είναι προτιμότερο να βασίζονται στις πεποιθήσεις των εργαζομένων και να κοινοποιούν σαφώς τον τρόπο με τον οποίο οι δραστηριότητες των εργαζομένων και ο οργανωτικός σκοπός συνδέονται με ένα μεγαλύτερο κοινωνικό καλό. Έτσι, δημιουργείται ένα περιβάλλον που προάγει την ψυχολογική ασφάλεια και ευημερία και οι πολιτικές τους εφαρμόζονται με ακεραιότητα. Όταν συμβεί αυτό, αναμένονται θετικά αποτελέσματα για κάθε εργαζόμενο, οργάνωση και την ευρύτερη κοινωνία. Όλα τα παραπάνω προϋποθέτουν ουσιαστικές επενδύσεις και αποδοτικότητα από την αποτελεσματική ηγεσία (Pratt & Ashforth, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : Η επαγγελματική νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών

2.1 Η νοηματοδότηση στο χώρο της εκπαίδευσης

Τα σχολεία κινούνται σε μια νέα εποχή αναδιοργάνωσης των προδιαγραφών, των ρόλων και των καθηκόντων που θεωρούνται αναγκαία για την αποτελεσματικότητα του και εμφανίζονται να εξαρτώνται περισσότερο από τους δασκάλους που είναι πρόθυμοι να καταβάλλουν σημαντικές προσπάθειες, πέρα από τις επίσημες καταγεγραμμένες απαιτήσεις της εργασίας τους (Bogler & Somech, 2004). Οι σύγχρονες απαιτήσεις καθιστούν τους εκπαιδευτικούς υπεύθυνους σε μεγάλο βαθμό όσον αφορά τα μετρήσιμα, γενικευμένα και προκαθορισμένα μαθησιακά αποτελέσματα και τους καλούν να εστιάσουν τις ενέργειές τους γύρω από αυτά τα αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα αυτά, μπορεί να προάγουν ένα είδος νοήματος ωστόσο, επιδιώκουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα όπου η βελτίωση του βασίζεται στο εάν οι εκπαιδευτικοί γίνουν καλύτεροι παραγωγοί υψηλών βαθμολογιών ή παραγωγοί αποδεδειγμένης ικανότητας χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες στρατηγικές διδασκαλίας. Αυτό όμως περιορίζει σοβαρά τις δυνατότητες δημιουργίας νοήματος (Hostetler, Macintyre Latta, & Sarroub, 2007).

Η συζήτηση για τη νοηματοδότηση στο χώρο της εκπαίδευσης δεν είναι νέα και οι εκπαιδευτικές κοινότητες έχουν αναγνωρίσει από καιρό ότι στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης η ύπαρξη το νοήματος ωφελεί (Hostetler, Macintyre Latta, & Sarroub, 2007). Το επάγγελμα της διδασκαλίας θεωρείται ως «ηθικό» και «αδεολογικό» γιατί ενσωματώνει αξίες και ιδανικά, γι' αυτό άλλωστε οι περισσότεροι άνθρωποι που επιλέγουν τη διδασκαλία ως επάγγελμα, έχουν έντονη την αίσθηση αποστολής και ηθικής δέσμευσης προς την κοινωνία (Holsblat, 2014).

Το αποτέλεσμα της νοηματοδότησης των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερο, γιατί ασκούν ένα επάγγελμα όπου ξοδεύουν ένα μεγάλο μέρος της ημέρας στην εργασία τους και αλληλεπιδρούν συνεχώς με διάφορα κοινωνικά συστήματα μέσα σε έναν οργανισμό (Rothmann & Hamukang'andu, 2013).

Φαινόμενα όπως η κλιμάκωση των ποσοστών αποχώρησης από το επάγγελμα, τα υψηλά επίπεδα στρες και τα περιορισμένα εκπαιδευτικά μέσα για τον περιορισμό των υψηλών απαιτήσεων του επαγγέλματος, φαίνεται να απασχολούν τη παγκόσμια κοινότητα. Εάν τα κίνητρα με τη μορφή εξωτερικών πόρων δεν είναι επαρκή και εύκολα διαθέσιμα στους εκπαιδευτικούς, είναι σημαντικό

να επικεντρωθούμε σε διαδικασίες εντός της μονάδας για να τους παρακινήσουμε και να τους διατηρήσουμε. Η νοηματοδότηση διαδραματίζει έναν ισχυρό διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ ηγεσίας και ενός υγιούς οργανωτικού αποτελέσματος στο τομέα της εκπαίδευσης και συνδέεται με τις προθέσεις των εκπαιδευτικών να εγκαταλείψουν τη δουλειά και τις οργανώσεις τους (Janik & Rothmann, 2015). Η προαγωγή του νοήματος της εργασίας μπορεί να συμβάλει στη μείωση της εξάντλησης, στην υψηλότερη εργασιακή δέσμευση, στην καλύτερη απόδοση και τη παραμονή των εκπαιδευτικών (Fouche, Rothman, & Van der Vyver, 2017).

Το γεγονός ότι το επάγγελμα των εκπαιδευτικών επηρεάζει θετικά τις ζωές των μαθητών, ενισχύει τη σημασία του (Fouche, Rothman, & Van der Vyver, 2017 • Firestone & Pennell, 1993). Ως εκ τούτου, κρίνεται σκόπιμο να γίνονται παρεμβάσεις για τη βελτίωση του ρόλου των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση της εργασίας τους. Οι πρωτοβουλίες πρόσληψης, κατάρτισης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού οφείλουν να εφαρμοστούν έτσι ώστε να προωθείται ο ρόλος των εκπαιδευτικών και να ενισχύεται το νόημα που αποδίδουν στο έργο τους (Rothmann & Hamukang'andu, 2013 • Janik & Rothmann, 2015). Ο στόχος για την απόκτηση νοήματος είναι να ανακτηθεί μια φιλοδοξία που ίσως είναι ξεχασμένη στις σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις. Ο στόχος δεν είναι να βρεθεί μια ισορροπία μεταξύ πράξεων με νόημα και μη, αλλά να αποκατασταθεί το νόημα ως ένας στόχος που μπορεί να καθοδηγήσει την εκπαιδευτική πρακτική (Hostetler, Macintyre Latta, & Sarroub, 2007).

2.2 Η νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε, στη Κύπρο, ο κύριος λόγος δημοτικότητας του επαγγέλματος της διδασκαλίας, θεωρείται ότι είναι τα οφέλη της συγκεκριμένης εργασίας όπως είναι το ελκυστικό ωράριο εργασίας και τα μεγάλα διαστήματα διακοπών, ο ανταγωνιστικός μισθός σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα στη δημόσια διοίκηση της συγκεκριμένης χώρας και το υψηλό κύρος του επαγγέλματος της διδασκαλίας (Zembylas & Papanastasiou, 2006). Ωστόσο, η διδασκαλία είναι μια περίπλοκη και πολύπλοκη διαδικασία και για αυτό προκαλεί και απαιτεί την προσοχή όλων όσων εμπλέκονται με αυτή. Οι συνέπειες στη διδασκαλία-μάθηση που προκύπτουν από την έλλειψη νοήματος στο συγκεκριμένο επάγγελμα δεν πρέπει να υποτιμηθούν. Το νόημα επιτυγχάνεται μέσα από την εμπλοκή των εκπαιδευτικών, διαφορετικά, πρόκειται απλώς για ένα συμβιβασμό. Επιπλέον, είναι γνωστό ότι οι καθηγητές επιθυμούν και αναζητούν το νόημα της ύπαρξής τους, το οποίο δημιουργεί τις ευκαιρίες και τις προκλήσεις για αυτούς να βιώνουν μια

ουσιαστική ζωή και να υιοθετούν υπεύθυνες δράσεις. (Hostetler, Macintyre Latta, & Sarroub, 2007).

Σε αντίθεση με το παρελθόν, που ο ρόλος του περιοριζόταν στη διδασκαλία στην τάξη, σήμερα, ο εκπαιδευτικός ανήκει σε μια κοινότητα και σε μια οργάνωση, συνεργάζεται και έχει πολλούς οργανωτικούς ρόλους εκτός από τη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν ότι αυτοί οι πρόσθετοι τομείς αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της δουλειάς τους και συμμετέχουν σε αυτά πέρα από τα καθήκοντά τους. Οι ίδιοι, υποστηρίζουν ότι η συμβολή τους στο σχολείο και στους συναδέλφους τους είναι πολύ σημαντική σήμερα και γι' αυτό προτιμούν να παρουσιάζουν αυτές τις διαστάσεις οργανωτικής συμπεριφοράς (Holsblat, 2014).

Φυσικά, είναι δυνατόν κάποιοι να υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι στο σχολείο για να αναζητούν να βρουν νόημα, αλλά να διδάξουν στους μαθητές πώς να διαβάζουν, να γράφουν, να κατανοούν τις μεταρρυθμίσεις να τις εφαρμόζουν και ούτω καθεξής. Τα υπαρξιακά ερωτήματα και η απόκτηση νοήματος μπορεί να φαίνονται γραφικά δεδομένης της δύσκολης οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υπηρετήσουν το ρόλο τους ως εργαζόμενοι και ως πολίτες. Η νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών δεν είναι μια νέα ανησυχία και οι επαγγελματικές κοινότητες έχουν αναγνωριστεί από καιρό ως χώροι μέσα στους οποίους η μάθηση γίνεται κοινοτική επιχείρηση όπου το νόημα ωφελεί. Η ανάκτηση της σημασίας στο επάγγελμα της διδασκαλίας φαίνεται να είναι χρήσιμη, γιατί επεξηγεί το τρόπο που οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να ασκούν το επάγγελμά τους και επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Hostetler, Macintyre Latta, & Sarroub, 2007).

Η νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται με βάση το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τις πτυχές που σχετίζονται με την έννοια της διδασκαλίας ως επάγγελμα όπως το επαγγελματικό κύρος, η επαγγελματική αναγνώριση και το καθεστώς, η αίσθηση της αυτοπεποίθησης, η ελευθερία έκφρασης και η προσωπική ανάπτυξη, η αυτονομία της εργασίας και ο κεντρικός ρόλος του επαγγέλματος στη ζωή τους (Bogler, 2001).

Σύμφωνα με τη φύση της εργασίας, διάφορα χαρακτηριστικά της, όπως η αυτονομία, η ταυτότητα, η απαίτηση ποικίλων δεξιοτήτων, η σημαντικότητα και η ανατροφοδότηση, μπορεί να επηρεάσουν την νοηματοδότηση της εργασίας. Οι Janik και Rothmann (2015) επιβεβαίωσαν ότι τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά θέσεων απασχόλησης έχουν άμεσες θετικές επιπτώσεις στην

νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών. Τα χαρακτηριστικά της εργασίας θα μπορούσαν να επηρεάσουν τη σημασία της εργασίας των εκπαιδευτικών καθώς και τους βαθύτερους σκοπούς που βασίζονται σε σπουδαιότερα κίνητρα (Fouche, Rothman, & Van der Vyver, 2017). Για παράδειγμα, παρέχοντας αυτονομία, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αλλάξουν την ποιότητα και την αλληλεπίδραση με άλλους στο εργασιακό περιβάλλον τους (Wrzesniewski, Berg & Dutton, 2010). Η μεγαλύτερη αυτονομία στην τάξη ενδυναμώνει την προσπάθειά των εκπαιδευτικών και την επιμονή εκπλήρωσης της κεντρικής αποστολής του σχολείου ενισχύοντας τον επαγγελματισμό τους (Riehl & Sipple, 1996). Οι εκπαιδευτικοί που σχεδιάζουν τη δουλειά τους με βάση τις προτιμήσεις και τις ανάγκες τους, αποκτούν μεγαλύτερη σημασία στο έργο τους (Peral & Geldenhuys, 2016).

Υπάρχουν ενδείξεις που δείχνουν ότι ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών παγκοσμίως, εργάζεται με υψηλά επίπεδα δυσφορίας και εξάντλησης (Janik & Rothmann, 2015). Οι καθηγητές, που τα προηγούμενα χρόνια απολάμβαναν το δημόσιο σεβασμό, πλέον βιώνουν ένα καθεστώς παρακμής. Διάφορες διεθνείς εκθέσεις για την εκπαίδευση στις αναπτυσσόμενες χώρες επισύρουν την προσοχή στα υψηλά ποσοστά φθοράς και στην έλλειψη συναισθημάτων δύναμης και αυτοπεποίθησης στους εκπαιδευτικούς (Dinham & Scott, 1997 • Zembylas & Papanastasiou, 2006). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συχνά υψηλά επίπεδα άγχους εργασίας, τα οποία επηρεάζουν αρνητικά τη νοηματοδότηση του έργου τους (Rothmann & Hamukang'andu, 2013). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εργασιακά περιβάλλοντα, η κακή προσαρμογή στον εργασιακό τους ρόλο και η αδυναμία τους να βρουν νόημα στο έργο τους, έχουν αντίκτυπο στη νοηματοδότηση της εργασίας τους και στη πρόθεση τους για αποχώρηση από τον οργανισμό ή ακόμα και για εγκατάλειψη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Janik & Rothmann, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές μιλάνε για την αποσύνδεση από την εργασία τους, η οποία προέρχεται από τις επιβληθείσες πολιτικές, τις προκαθορισμένες δραστηριότητες και τις προσδοκίες, που υπονομεύουν και εμποδίζουν το νόημα των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων (Hostetler, Macintyre Latta, & Sarroub, 2007). Σημαντική επίδραση στον προσδιορισμό του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το έργο τους ασκούν και οι ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες, όπως οι απαιτήσεις της κοινωνίας, τα αυξανόμενα περιστατικά βίας, η στάση των γονέων απέναντι στους δασκάλους και η απεικόνιση των εκπαιδευτικών στα μέσα ενημέρωσης. Συνεχώς, έρχονται αντιμέτωποι με έντονες εσωτερικές εντάσεις και δυσφορία. Η συμπεριφορά και η έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών, η αδιαφορία των γονέων για τα παιδιά τους ή οι παρεμβάσεις τους στα σχολεία, καθώς και η αρνητική προβολή του επαγγέλματος της διδασκαλίας από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, επηρεάζουν αρνητικά τη σημασία που αποδίδουν

στο έργο τους (Zembylas & Papanastasiou, 2006 • Dinham & Scott, 1997). Πολλοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν πόσο απομονωμένοι αισθάνονται όλο και περισσότερο από τους σπουδαστές, τους συναδέλφους τους αλλά και τους ίδιους τους εαυτούς τους. Περιγράφουν τον εκπαιδευτικό ως μια οντότητα, αποσυνδεδεμένη από τις αντιλήψεις του εαυτού, των μαθητών και του περιβάλλοντος, που εκτελεί μηχανικά τα καθήκοντα του. Οι εκπαιδευτικοί μερικές φορές εξαλείφουν τη σημασία μέσα στις πρακτικές διδασκαλίας τους (Hostetler, Macintyre Latta, & Sarroub, 2007).

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται το επάγγελμα τους ως κλήση θεωρούν το έργο τους ως αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής τους και θεωρούν τη δουλειά τους σημαντική (Rothmann & Hamukang'andu, 2013 • Fouche, Rothman, & Van der Vyver, 2017). Το ταίριασμα του εργασιακού ρόλου και ο εμπλουτισμός της εργασίας έχουν άμεσο θετικό αντίκτυπο στις εμπειρίες νοηματοδότησης της εργασίας των εκπαιδευτικών (Rothmann & Hamukang'andu, 2013 • Janik & Rothmann, 2015). Στην έρευνα των Rothman και Hamukang'andu (2013) οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι απέκτησαν νόημα στην εργασία όταν είδαν το έργο τους ως κλήση και αυτή η σχέση προκύπτει από την αντίληψη ότι ο ρόλος εργασίας τους ταιριάζει με τον τρόπο που βλέπουν τους εαυτούς τους. Η ευκαιρία να εκφράζουν τον αληθινό τους εαυτό, έχει ως αποτέλεσμα την θετική νοηματοδότηση, εφόσον αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους εμπειρία ως ουσιαστική και σημαντική (May, Gilson, & Harter, 2004).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τον αντίκτυπο που έχει στο έργο τους, το ισχυρό συναίσθημα της αγάπης τους για τη διδασκαλία και της συμβολή τους στην κοινωνία συμμετέχοντας στην ανάπτυξη των νέων (Bishay, 1996). Το επάγγελμα της διδασκαλίας έχει μεγαλύτερη σημασία σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα γιατί έχει αντίκτυπο στα αποτελέσματα της ζωής των ατόμων και στη κοινωνία (Van den Berg, 2015 • Firestone & Pennell, 1993). Η αγάπη τους για την εργασία με τους μαθητές και την επαγγελματική τους ανάπτυξη αυξάνεται ιδιαίτερα όταν βιώνουν συναισθηματική και πνευματική διέγερση, ενθουσιασμό και τόνωση σε καθημερινή βάση στο έργο τους (Zembylas & Papanastasiou, 2006).

Οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές και οι σχολικοί ηγέτες, οι οποίοι ασκούν επιρροή στις συνθήκες διδασκαλίας στα σχολεία, έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν την ποιότητα της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών. Κύριο μέλημα τους είναι να εντοπίζουν και να διαχειρίζονται ένα πολύπλοκο σύνδεσμο εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων που επηρεάζουν την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών και συνεπώς, το πώς νοηματοδοτούν τη δουλειά τους. Οι αναπτυξιακές δραστηριότητες και η έγκαιρη επαγγελματική εξέλιξη που ανταποκρίνεται στις

ανάγκες των εκπαιδευτικών, μπορούν να επιφέρουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, κίνητρα και δέσμευση στο έργο τους (Rhodes, Nevill, & Allan, 2004). Η αυτοκατευθυνόμενη επαγγελματική μάθηση, ο προσωπικός και κοινός προβληματισμός και η αυθεντική συνεργασία σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, μπορούν να δημιουργήσουν αλλαγές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον εαυτό τους και το έργο τους και να δράσουν καταλυτικά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Van den Berg, 2015).

2.3 Παράγοντες νοηματοδότησης των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν έντονη επιθυμία εξεύρεσης νοήματος για το έργο της διδασκαλίας και της μάθησης που επιτελούν. Για αυτούς, η νοηματοδότηση αποτελεί πρόκληση και τόλμημα ταυτόχρονα. Αυτό, ίσως αποτελεί το πραγματικό λόγο να εντοπιστούν οι παράγοντες που δημιουργούν τις απαραίτητες συνθήκες και περιβάλλοντα που οι εκπαιδευτικοί αποκτούν νόημα για το έργο τους, έτσι ώστε στη συνέχεια να το μεταδώσουν, παρέχοντας τα καλύτερα στους σπουδαστές τους, για να αποκτήσουν και αυτοί με τη σειρά τους το νόημα της ύπαρξης τους (Hostetler, Macintyre Latta, & Sarroub, 2007).

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμα τους διαμορφώνονται ανάλογα με τις εγγενείς και εξωγενείς συνθήκες που επικρατούν στο επάγγελμα τους. Στις εγγενείς κατατάσσεται η αυτονομία, το επαγγελματικό κύρος και το καθεστώς, η προσωπική ανάπτυξη και η αυτοεκτίμηση. Οι εξωγενείς αναφέρονται στις φυσικές πτυχές του περιβάλλοντος εργασίας και στα οφέλη του (π.χ. μισθός, υλικοί πόροι) (Bogler, 2001).

Οι πεποιθήσεις για την εργασία και ο ρόλος της εργασίας φαίνονται σχετικοί για την ανάπτυξη της νοηματοδότησης (Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010 • May, Gilson, & Harter, 2004). Οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται το σκοπό της διδασκαλίας, ενισχύουν την αντίληψη τους για το έργο τους ως ουσιαστικό και ελκυστικό και βιώνουν πιο συχνά θετική νοηματοδότηση για την εργασία τους (Rothmann & Hamukang'andu, 2013). Από την άλλη, η ταύτιση τους με την εργασία προκύπτει από τον τρόπο που βλέπουν τον εαυτό τους να ταιριάζει με το ρόλο της εργασίας τους. Τόσο ο επαγγελματικός προσανατολισμός με βάση τη κλήση, όσο και η ταύτιση τους με το ρόλο της εργασίας τους, ενισχύει τη νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζοντας το έργο τους ουσιαστικό και σημαντικό και οι ίδιοι εμφανίζουν θετικότερη εργασιακή συμπεριφορά (Rothmann & Hamukang'andu, 2013 • Janik & Rothmann, 2015).

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι συνθήκες εργασίας είναι πολύ σημαντικές γιατί διαμορφώνουν το κοινωνικό πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης. Μεταξύ αυτών ξεχωρίζουν κυρίως η σχολική κουλτούρα, η ηγεσία και οι σχέσεις με τους συναδέλφους τους και όχι τόσο οι συμβατικές συνθήκες εργασίας όπως είναι οι εγκαταστάσεις, οι σχολικοί πόροι ή ο χρόνος προγραμματισμού (Moore Johnson, Kraft, & Papay, 2011). Η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας εμφανίστηκε να είναι ο σημαντικότερος καθοριστικός παράγοντας (Boyd, Grossman, Ing, Lankford, & Wyckoff, 2009). Ο εμπλουτισμός της εργασίας και οι σχέσεις με τον ηγέτη και τους συναδέλφους σχετίζονται στενά με την νοηματοδότηση της εργασίας των εκπαιδευτικών και έχουν θετική επίδραση. Ο ρόλος της εργασίας και τα πραγματικά καθήκοντα σε σύγκριση με τις εργασιακές σχέσεις συνέβαλαν ισχυρότερα στις εμπειρίες νοηματοδότησης (Janik & Rothmann, 2015). Η δυνατότητα σχεδιασμού της εργασίας, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, μπορεί οδηγήσει στην αύξηση της νοηματοδότησης των εκπαιδευτικών (Peral & Geldenhuys, 2016). Βέβαια, είναι σημαντικό να υπάρχουν ασφαλείς εγκαταστάσεις και επαρκής πόροι (Moore Johnson, Kraft, & Papay, 2011). Οι αυξανόμενοι πόροι εργασίας με στόχο την ανάπτυξη είχαν άμεση επίδραση στην νοηματοδότηση, γεγονός που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που σχεδιάζουν το έργο τους έχοντας στη διάθεση τους απαιτούμενους πόρους απέδωσαν θετικό νόημα στο έργο τους (Peral & Geldenhuys, 2016).

Οι διευθυντές που επιδεικνύουν μετασχηματιστική συμπεριφορά δίνοντας προσοχή στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, παρέχοντας πνευματική διέγερση και προκλήσεις, αυξάνοντας τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και παρέχοντας κίνητρα για επιπλέον αφοσίωση και προσπάθεια από τη πλευρά τους, ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να βλέπουν το επάγγελμά τους ότι είναι πιο αποδοτικό και ότι κατέχει κεντρικό ρόλο και νόημα στη ζωή τους. Μια τέτοια κατάσταση προκύπτει επίσης, και από το στυλ λήψης αποφάσεων των διευθυντών, ιδίως όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο σχολείο. Η μετασχηματιστική ηγεσία και η συμμετοχική συμπεριφορά, καλλιεργούν θετικά συναισθήματα και στάσεις στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το επάγγελμά τους (Bogler, 2001). Οι αποτελεσματικοί διευθυντές δημιουργούν ένα ασφαλές και υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, που ενισχύει τη τακτική συνεργασία των καθηγητών με κοινούς στόχους και προσδοκίες, την μάθηση που διαχέεται μεταξύ τους και ενθαρρύνουν τις προσπάθειες των καθηγητών για επιτυχία στο έργο τους (Moore Johnson, Kraft, & Papay, 2011).

Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί, από κοινού, δημιουργούν και διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα και τη σχολική κουλτούρα του σχολικού οργανισμού (Moore Johnson, Kraft, & Papay, 2011). Το

σχολικό κλίμα καθορίζεται από την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των ατόμων σε ένα σχολείο, τη διδασκαλία και τη μάθηση που πραγματοποιείται, τη συνεργασία μεταξύ δασκάλων και διοικητικού προσωπικού και την υποστήριξη που παρέχεται στο σχολείο (Collie, Shapka, & Perry, 2012) και έχει βαθιές επιπτώσεις στην ατομική εμπειρία των εκπαιδευτικών. Μία κοινότητα μάθησης, όπως είναι το σχολείο, για να είναι αποτελεσματική, καλείται να έχει ένα υγιές σχολικό κλίμα. Σε ένα σχολείο με υγιές κλίμα, οι διευθυντές γνωρίζουν πώς να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και αυτή η υποστήριξη γίνεται αντιληπτή και εκτιμάται από τους εκπαιδευτικούς. Οι δάσκαλοι, από τη πλευρά τους, έχουν την πεποίθηση ότι ασκούν επιρροή και επηρεάζουν το σχολείο στο οποίο υπηρετούν (Cohen, McCabe, & Pickeral, 2009).

Ιδιαίτερος λόγος γίνεται και για τη κουλτούρα, η οποία αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο το σχολικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από αμοιβαία εμπιστοσύνη, σεβασμό, ανοικτό πνεύμα και αφοσίωση των εκπαιδευτικών στην επίτευξη των στόχων τους. Μια αδύναμη ή αρνητική σχολική κουλτούρα μπορεί να μειώσει την αποτελεσματικότητά του εκπαιδευτικού, επειδή δεν μπορεί πλέον να υπολογίζει σε ένα συνεκτικό κώδικα συμπεριφοράς ή προσδοκιών με τους συναδέλφους και τους μαθητές (Moore Johnson, Kraft, & Papay, 2011). Μια συνεργατική κουλτούρα, η οποία προκύπτει φυσιολογικά και είναι επιθυμητή από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζεται ως θετική, ενώ όταν αυτή απαιτείται και εφαρμόζεται από τους διευθυντές και αυξάνει το διοικητικό έλεγχο χαρακτηρίζεται ως αρνητική (Collie, Shapka, & Perry, 2012).

Οι μαθητές συνδέονται άρρηκτα με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και τον τρόπο που νοσηματοδοτούν τους εαυτούς τους ως εκπαιδευτικούς. Άλλωστε, η δουλειά τους δεν θα υπήρχε χωρίς τους μαθητές. Επομένως, η σπουδαιότητα του έργου τους προέρχεται κυρίως από αυτήν την ομάδα, καθώς βοηθούν τους μαθητές τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, η οποία δίνει μεγάλη ενέργεια και ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς (Van den Berg, 2015). Οι μαθητές διαδραματίζουν σαφώς ρόλο στη διαμόρφωση της καθημερινής εμπειρίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο, αλλά απέχουν πολύ από το να είναι ο μόνος παράγοντας (Moore Johnson, Kraft, & Papay, 2011).

Σε μία έρευνα της Van den Berg (2015) οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υποτιμούν τη σημασία των ομάδων εργασίας με συναδέλφους. Ωστόσο, οι παραγωγικές σχέσεις με τους συναδέλφους είναι απαραίτητες για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, την επίλυση προβλημάτων, τη διατήρηση της ικανοποίησης και την άντληση νοήματος μέσα από την εργασία τους (Moore Johnson, Kraft, & Papay, 2011 • Van den Berg, 2015 • Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010). Οι θετικές κοινωνικές

σχέσεις με τους συναδέλφους είναι σημαντικές πηγές συναισθηματικής υγείας των εκπαιδευτικών, επειδή οι συνάδελφοί θεωρούνται πηγή φιλίας και πηγή κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης (Zembylas & Papanastasiou, 2006).

Άλλα θέματα που φαίνεται να απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και επηρεάζουν τον τρόπο που αισθάνονται για το έργο τους είναι ο φόρτος εργασίας, η ισορροπία μεταξύ εργασίας και προσωπικής ζωής, ο χρόνος που αφιερώνεται σε διοικητικά και γραφειοκρατικά καθήκοντα, η άποψη της κοινωνίας για τους εκπαιδευτικούς, η συμπεριφορά των μαθητών, το μέγεθος των τάξεων και οι προοπτικές εξέλιξης της σταδιοδρομίας τους. Το επίπεδο αμοιβής και η δύναμη της επιθυμίας να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν επίσης επηρεάζουν και ορίζουν τις εμπειρίες των καθηγητών στο επάγγελμα και το πώς νοηματοδοτούν το επάγγελμα τους (Rhodes, Nevill, & Allan, 2004). Τέλος, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις καλύτερες προοπτικές επαγγελματικού κύρους, ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης, αυτοεκτίμησης, αυτονομίας και δυνατότητες αυτοβελτίωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης επιδρούν θετικά στο τρόπο δράσης τους και αντίληψης του έργου τους (Bogler, 2001).

Συνεπώς, θα μπορούσε κανείς να συμπεράνει ότι ενισχύοντας τους παραπάνω παράγοντες ο αντίκτυπος και η αξία που πιστεύει ένας δάσκαλος ότι έχει η δουλειά του στον ίδιο και στις ζωές των άλλων, ιδίως των μαθητών τους, μπορεί να αλλάξει από μια αρνητική και ανασταλτική σκέψη σε μια πιο θετική και δυναμική σκέψη (Peral & Geldenhuys, 2016). Αξίζει να σημειωθεί ότι, οι γνώσεις, οι πεποιθήσεις και οι στόχοι των εκπαιδευτικών καθορίζουν σημαντικά το τι κάνουν οι εκπαιδευτικοί και γιατί το κάνουν. Έτσι, για παράδειγμα, η παρουσία ή απουσία του κατάλληλου υλικού της διδακτέας ύλης και υποστήριξης, η διοικητική ευελιξία ή ακαμψία, οι μαθητές, ως άτομα και ομάδες, εξαρτώνται από το πως τα αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός. Κανένα από αυτά δεν έχει κατ'ανάγκη προτεραιότητα έναντι οποιουδήποτε άλλου, όλα επηρεάζουν το ένα το άλλο. Σε κάποια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, ορισμένες από αυτές τις πεποιθήσεις ενεργοποιούνται πιο έντονα. Το ίδιο μπορεί να ισχύει και για τους στόχους και τις γνώσεις. Συνεπώς η νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται και από το τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τη φύση της πνευματικής τους ικανότητας, τη φύση της διδασκαλίας και της μάθησης, τους μαθητές, το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται και πολλά άλλα (Schoenfeld, 1998).

2.4 Η σχέση της νοηματοδότησης των εκπαιδευτικών με την εργασιακή ικανοποίηση

Η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης φαίνεται να εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι νοηματοδοτούν τη δουλειά τους και είναι ικανοποιημένοι μαζί της. Για αυτό το λόγο, δίνεται μεγαλύτερη προσοχή στην αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Bogler, 2001). Η ικανοποίηση είναι μια πολυδιάστατη έννοια και αναφέρεται ως μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την εκτίμηση της εργασίας ή της εργασιακής εμπειρίας του ατόμου και αφορά το βαθμό στον οποίο το εργασιακό περιβάλλον ικανοποιεί τις ανάγκες του ατόμου (Koustelios & Tsigilis, 2016). Η υπονόμηση της αίσθησης της εργασιακής ικανοποίησης ενός εκπαιδευτικού προκαλεί συναισθήματα απώλειας, απογοήτευσης, ευπάθειας και αρνητικές αντιλήψεις για την αυτοεκτίμηση τους (Zembylas & Papanastasiou, 2006). Η αυξανόμενη ανησυχία για το νόημα της εργασίας και η πεποίθηση ότι ο βαθμός ικανοποίησης στην εργασία σχετίζεται με διάφορες πτυχές της εργασίας, όπως τη παραγωγικότητα, την απουσία, την εξάντληση, το κύκλο εργασιών και τη πρόθεση εγκατάλειψης, οδήγησαν στην ανάπτυξη του ερευνητικού ενδιαφέροντος σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση (Koustelios & Tsigilis, 2016).

Η ικανοποίηση από την εργασία αναφέρεται στον τρόπο που νοηματοδοτεί ο εκπαιδευτικός τον εκπαιδευτικό του ρόλο και αποτελεί συνάρτηση της αντιλαμβανόμενης σχέσης ανάμεσα σε αυτό που θέλει κανείς από τη διδασκαλία και σε αυτό που αντιλαμβάνεται ότι προσφέρει η διδασκαλία (Zembylas & Papanastasiou, 2006). Όσο περισσότερο οι καθηγητές αντιλαμβάνονται τη δουλειά της διδασκαλίας ως επάγγελμα και ότι κατέχει κεντρικό ρόλο στη ζωή τους, τόσο περισσότερο θα είναι ικανοποιημένοι από αυτό. (Bogler, 2001).

Η εργασιακή ικανοποίηση καθοδηγείται από διάφορους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Μεταξύ των ενδογενών, τα κίνητρα είναι ένας από τους βασικότερους επιφέροντας θετικά αποτελέσματα στους εργαζομένους. Πιο συγκεκριμένα, επηρεάζουν θετικά το ενδιαφέρον, την εμπιστοσύνη, την απόδοση, τη δημιουργικότητα, τα συναισθήματα και τον αυτοσεβασμό (Rhodes, Nevill, & Allan, 2004). Τα κίνητρα παρακινούν τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν ελεύθερα να νέες ιδέες, να επιτύχουν τα κατάλληλα επίπεδα ευθύνης και να δημιουργήσουν τις κατάλληλες εσωτερικές συνθήκες εργασίας (Bishay, 1996 • Myers Giacometti, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πολύ ικανοποιημένοι όταν το έργο τους ενισχύει την αυτοεκτίμηση τους, προβάλλει την αυθεντικότητα, προσφέρει ευκαιρίες ανάπτυξης και αυτονομίας, δημιουργεί το αίσθημα της επιτυχίας και τους επιτρέπει να συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων και στον καθορισμό πρακτικών στο σχολείο τους (Cerit, 2009 • Bogler, 2001). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να συνεργαστούν με έναν μετασχηματιστικό ηγέτη, διότι οι αρχηγοί που δρουν ως ηγέτες μετασχηματισμού φαίνεται να μεγιστοποιούν την αυτονομία των εκπαιδευτικών (Bogler, 2001).

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εμφανίζεται να πηγάζει επίσης, από τις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές, τα επιτεύγματα των μαθητών, τις σχέσεις που διατηρούν με τους συναδέλφους τους, τις ευκαιρίες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ίδιων και της κοινωνίας και από την αίσθηση ενός συλλογικού, υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Οι ώρες και οι αργίες που σχετίζονται με αυτό το επάγγελμα είναι επίσης σημαντικές πηγές ικανοποίησης, όχι όμως και οι πιο σημαντικές. Αντίθετα, ως πηγές δυσαρέσκειας αναδείχτηκαν τα κοινωνικά προβλήματα και η επίδρασή τους στη δουλειά των εκπαιδευτικών, η έλλειψη σεβασμού, η αρνητική αντίληψη της κοινωνίας για τους εκπαιδευτικούς, η έλλειψη ενδιαφέροντος και η απρεπή συμπεριφορά των μαθητών, η εφαρμογή πολιτικών αλλαγών, η έλλειψη επαγγελματικής αυτονομίας στα σχολεία και ο φόρτος εργασίας, καθώς και οι προοπτικές αξιολόγησης και προαγωγής των εκπαιδευτικών (Rhodes, Nevill, & Allan, 2004 • Zembylas & Papanastasiou, 2006 • Dinham & Scott, 1997 • Firestone & Pennell, 1993). Αισθήματα δυσαρέσκειας προκύπτουν και από την έλλειψη υποστήριξης από τη διεύθυνση (Boyd, 2009 • Dinham & Scott, 1997). Πιο ουδέτερη στάση εμφανίζουν για τις σχολικές υποδομές, τη σχολική ηγεσία, τη λήψη αποφάσεων και τη σχολική φήμη (Dinham & Scott, 1997).

Η εργασιακή ικανοποίηση των καθηγητών φαίνεται να επηρεάζεται πρωταρχικά από την ίδια τη δουλειά, ακολουθούμενη από την εποπτεία και τις συνθήκες εργασίας. Από την άλλη πλευρά, εμφανίζονται δυσαρεστημένοι με την αμοιβή τους, τις ευκαιρίες προαγωγής, τις γραφειοκρατικές εργασίες και τις οργανωτικές δομές στο σύνολο (Koustelios & Tsigilis, 2016 • Koutselios, 2001 • Bishay, 1996).

Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα, που εντοπίζεται στον εκπαιδευτικό χώρο και οφείλεται στη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών με τη συμπεριφορά και τη στάση των μαθητών και στην αρνητική εργασιακή ατμόσφαιρα των σχολείων, είναι η εγκατάλειψη του επαγγέλματος της διδασκαλίας (Rhodes, Nevill, & Allan, 2004 • Boyd, 2009). Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται, κυρίως σε χώρες του εξωτερικού, από τους εκπαιδευτικούς με λίγα χρόνια εργασιακής εμπειρίας, δηλαδή, μόλις αποκτήσουν πολύτιμη διδακτική εμπειρία (Myers Giacometti, 2005 • Moore Johnson, Kraft, &

Papay, 2011). Οι κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν, όπως είναι η κουλτούρα του σχολείου, η ηγεσία του σχολείου, οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων και οι σχέσεις με τους μαθητές είναι αυτές που κυρίως συντελούν στα μελλοντικά σχέδια σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών. Εκείνοι που υπηρετούν σε σχολεία με θετικό εργασιακό πλαίσιο εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από το ρόλο και την αποστολή τους και προτίθενται να παραμείνουν σε αυτά (Moore Johnson, Kraft, & Papay, 2011 • Rhodes, Nevill, & Allan, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τη δουλειά τους κοινωνικά πολύτιμη και αντλούν προσωπική ικανοποίηση από την εργασία τους, αισθάνονται πιο έντονα τη κλήση και είναι λιγότερο διατεθειμένοι να αποχωρήσουν από τον οργανισμό (Fouche, Rothman, & Van der Vyver, 2017). Το σχολικό κλίμα είναι σημαντικός παράγοντας ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και προώθησης της μάθησης των μαθητών. Οι παράγοντες που σχετίζονται με το κλίμα όπως η ανεπαρκής υποστήριξη από τους διευθυντές των σχολείων, η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, τα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών και η περιορισμένη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, οδηγούν σε υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του επαγγέλματος της διδασκαλίας και σε αύξηση του επιπέδου στρες των εκπαιδευτικών (Cohen, McCabe, & Pickeral, 2009 • Boyd, 2009 • Collie, Shapka, & Perry, 2012). Το άγχος της εργασίας των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζει την εμπειρία δυσάρεστων συναισθημάτων από την εργασία τους και είναι ιδιαίτερα επιζήμιο, γιατί συνδέεται με διάφορα αρνητικά αποτελέσματα, όπως η αυξημένη εξάντληση, η μειωμένη αίσθηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και της ικανοποίησης από την εργασία. Η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται αρνητικά με το στρες από το φόρτο εργασίας και θετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Collie, Shapka, & Perry, 2012).

Γενικά, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντική για τη σύνδεση των καθηγητών με τους μαθητές, καθώς καθιστά τους εκπαιδευτικούς πιο ενθουσιασμένους, επενδύοντας χρόνο και ενέργεια στη διδασκαλία των μαθητών τους (Bogler, 2001). Κατά συνέπεια, επιτελούν καλύτερα το έργο τους, επηρεάζουν άμεσα την απόδοση, την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, την ακαδημαϊκή επιτυχία τους και κατά επέκταση επιδρούν θετικά στην ποιότητα της εκπαίδευσης (Cerit, 2009). Συνεπώς τα οφέλη που προκύπτουν από την ικανοποίηση δείχνουν τη σπουδαιότητα διερεύνησης για το πώς οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν την εργασία τους (Bishay, 1996).

2.5 Η σχέση της νοηματοδότησης των εκπαιδευτικών με την εργασιακή και οργανωσιακή δέσμευση και την οργανωτική συμπεριφορά.

Σε ένα άτομο που διακρίνεται για την επαγγελματική του δέσμευση, η εργασία αποτελεί ζωτικό μέρος της ζωής του. Σε αυτή τη περίπτωση αποδίδει μεγάλη σημασία τόσο στην εργασία και στους συνεργάτες, όσο και στον οργανισμό στο σύνολο του. Η οργανωσιακή δέσμευση βασίζεται στην αναγνώριση και αποδοχή των στόχων και των αξιών του οργανισμού από τον εργαζόμενο και την προθυμία του ίδιου να συμμετέχει και να καταβάλλει προσπάθειες υπέρ του οργανισμού και να παραμένει πιστός σε αυτόν υπηρετώντας τον (Bogler & Somech, 2004). Οι εμπειρίες εργασιακής δέσμευσης και ψυχολογικής νοηματοδότησης έχουν αποδειχθεί ότι οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα εργασίας όπως είναι η αυξημένη οργανωσιακή δέσμευση. Είναι επομένως εύλογο, να υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί που δεσμεύονται με το έργο τους και αντιλαμβάνονται ότι η δουλειά τους έχει νόημα είναι πιθανό να εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα εργασιακής απόδοσης και μεγαλύτερη δέσμευση στα εκπαιδευτικά τους ιδρύματα (Geldenhuis, Laba & Venter, 2014). Η εργασιακή ικανοποίηση συσχετίζεται θετικά με την οργανωσιακή δέσμευση. Όταν πληρούνται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών και νιώθουν ικανοποίηση από την εργασία, το επίπεδο οργανωσιακής δέσμευσης που εκδηλώνουν είναι υψηλό (Naderi Anari, 2011).

Η δέσμευση θεωρείται σημαντική για τους εκπαιδευτικούς, διότι αντικατοπτρίζει την προσωπική ερμηνεία της εργασιακής εμπειρίας τους ως σημαντική και ουσιαστική. Η δέσμευση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται ως ένα θετικό συναίσθημα προσκόλλησης και μπορεί να εκδηλωθεί με διαφορετικές μορφές όπως η δέσμευση προς τους μαθητές, η αφοσίωση στη διδασκαλία και η αφοσίωση σε ένα συγκεκριμένο σχολείο. Η δέσμευση εκφράζεται με στάσεις και συμπεριφορές που υιοθετούν και εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί, όπως η εκτεταμένη θητεία σε ένα σχολείο ή η προθυμία να αναλάβουν ποικίλους ρόλους (Riehl & Sipple, 1996).

Για να ανταποκριθούν σε οικονομικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές προκλήσεις, τα εκπαιδευτικά συστήματα χρειάζονται εκπαιδευτικούς που είναι πρόθυμοι να επενδύσουν χρόνο και προσπάθεια στο σχολείο, πέρα από τις τυπικές απαιτήσεις των ρόλων τους, και να επιδείξουν μια οργανωτική συμπεριφορά. Αυτή η συμπεριφορά αναφέρεται σε συμπεριφορά που υπερβαίνει το καθήκον του εργαζομένου και δεν αναγνωρίζεται επίσημα από το σύστημα ανταμοιβών του οργανισμού, αλλά συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της οργάνωσης και την επίτευξη των οργανωτικών στόχων. Η οργανωσιακή συμπεριφορά των καθηγητών συμβάλλει σημαντικά στη λειτουργία και την επιτυχία

ενός σχολείου δημιουργώντας ένα ευχάριστο σχολικό κλίμα και πετυχαίνοντας υψηλότερα επιτεύγματα.(Holsblat, 2014 • Bogler & Somech, 2004).

Ο εργαζόμενος που αναπτύσσει θετική στάση απέναντι στο έργο του, αισθάνεται αποφασισμένος να ανταποδώσει στην οργάνωση και έχει περισσότερα κίνητρα ανάπτυξης οργανωτικής συμπεριφοράς. Η συμπεριφορά αυτή των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την αφοσίωση και δέσμευση που αισθάνεται στον οργανισμό. Η συνάφεια μεταξύ των αξιών των εκπαιδευτικών και των αξιών του σχολείου ενισχύει τη δέσμευση τους και κατά συνέπεια ασκεί μεγάλη επιρροή στην ανάπτυξη οργανωτικής συμπεριφοράς από τη πλευρά τους. Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος να δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και να αναπτύξει ένα κοινό εκπαιδευτικό όραμα με το οποίο μπορούν να ταυτιστούν οι εκπαιδευτικοί, ενθαρρύνοντας έτσι την δέσμευση τους. Η δέσμευση των εκπαιδευτικών προϋποθέτει την θετική νοηματοδότηση και κατά συνέπεια την ανάπτυξη θετικών στάσεων των εκπαιδευτικών για το έργο τους (Holsblat, 2014).

Η δέσμευση εξαρτάται από τα ατομικά χαρακτηριστικά, τα οργανωσιακά χαρακτηριστικά και τα χαρακτηριστικά της ίδιας της εργασίας. Οι ατομικές ανάγκες, η προσωπικότητα, τα προσωπικά χαρακτηριστικά και οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, ο μισθός, το πλαίσιο εργασίας, ο αριθμός των τάξεων και των μαθητών, τα προγράμματα σπουδών, οι ευκαιρίες και οι απαιτήσεις που επικρατούν στο σχολείο συνδέονται με την δέσμευση. Επιπλέον, η δέσμευση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το εύρος και τη ποικιλία των δεξιοτήτων και των γνώσεων που απαιτούνται από τον ίδιο, το εύρος του έργου του, την αντιληπτή σημασία του, την αυτονομία, το καθήκον και τη δυνατότητα παροχής ανατροφοδότησης σχετικά με την απόδοση των εργασιών του (Riehl & Sipple, 1996 • Firestone & Pennell, 1993).

Η νοηματοδότηση της εργασίας διαμεσολαβεί μεταξύ των χαρακτηριστικών της εργασίας και της δέσμευσης. Τα χαρακτηριστικά της εργασίας παράγουν εγγενή κίνητρα που επηρεάζουν την ένταση και την ποιότητα της προσπάθειας των εκπαιδευτικών. Αυτό επιτυγχάνεται με την παραγωγή ευχάριστων, ουσιαστικών ή ικανοποιητικών καταστάσεων που επηρεάζουν τη δέσμευση τους. Η σχέση βέβαια, μεταξύ των χαρακτηριστικών της εργασίας και νοηματοδότησης που συμβάλλουν στην αφοσίωση εξαρτάται και επηρεάζεται από τις ανάγκες και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών. Από την άλλη μια δουλειά που νοηματοδοτείται ως σημαντική αποτελεί από μόνη της κίνητρο και είναι πιθανό να οδηγήσει σε δέσμευση (Firestone & Pennell, 1993).

Οι οργανωτικές συνθήκες όπως είναι το σχολικό κλίμα, η αυτονομία στη τάξη, η συνεργασία με συναδέλφους, οι επαρκείς πόροι, η διοικητική υποστήριξη, η κοινή αντιμετώπιση της συμπεριφοράς των μαθητών και η συμμετοχή στη χάραξη πολιτικής σε επίπεδο σχολείου σχετίζονται θετικά την επαγγελματική και οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών (Riehl & Sipple, 1996 • Firestone & Pennell, 1993). Ωστόσο, σε μια άλλη έρευνα η αύξηση της ανατροφοδότησης της απόδοσης και η ενίσχυση της καθοδήγησης και της υποστήριξης δεν επηρέασε την εργασιακή δέσμευση και την νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο δείγμα (Peral & Geldenhuys, 2016). Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται πιο ευχαριστημένοι με το μισθό και το μέγεθος των τάξεων αναφέρουν μεγαλύτερη δέσμευση στη διδασκαλία ως επάγγελμα αλλά λιγότερο πιθανό να επιδείξουν δέσμευση στους στόχους ή στις προσπάθειες του σχολικού οργανισμού. Η δέσμευση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι δεν συνδέεται στενά με το μέγεθος και την κοινωνική σύνθεση των σχολείων στα οποία εργάζονται, ούτε φαίνεται να σχετίζεται με τις απαιτήσεις των χρονοδιαγραμμάτων εργασίας τους. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αποθαρρύνονται σε κάποιο βαθμό από την υπερβολική προετοιμασία των μαθημάτων και την υπερφόρτωση εργασιών, να αισθάνονται άγχος και απογοήτευση και αυτό κατά συνέπεια να επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας (Riehl & Sipple, 1996).

Οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως επαγγελματίες και έχουν μεγάλες προσδοκίες από τον εαυτό τους να εκτελούν αποτελεσματικά και με επιτυχία τα καθήκοντα τους στο σχολείο, εκτελούν επιπλέον εργασίες πέρα από τις τυπικές και αισθάνονται πιο δεσμευμένοι στο σχολείο τους και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Το ίδιο συμβαίνει όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλή αίσθηση της εργασίας τους (Bogler & Somech, 2004). Η θετική νοηματοδότηση που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί, είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση του επιπέδου της εργασιακής δέσμευσης τους (Peral & Geldenhuys, 2016). Από την άλλη οι διαστάσεις της εργασίας, που χαρακτηρίζουν το περιβάλλον στο οποίο εκτελείται το διδακτικό έργο των καθηγητών, μπορούν να επηρεάσουν τη δέσμευση τους, καθώς βιώνουν περισσότερο ή λιγότερο τη σημασία και την αποτελεσματικότητα μέσα στην τάξη (Riehl & Sipple, 1996).

Το σχολικό περιβάλλον οφείλει να δίνει έμφαση στην δέσμευση των εκπαιδευτικών στην εργασία τους και την νοηματοδότηση της (Rothmann & Hamukang'andu, 2013). Το αίσθημα της εμπιστοσύνης και του σεβασμού που απορρέει από τη σχολική κουλτούρα ενισχύει την εργασιακή δέσμευση των καθηγητών και εγείρουν τις προσπάθειες τους να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν και να συνεισφέρουν στα σχολεία τους (Moore Johnson, Kraft, & Papay, 2011• Bogler & Somech, 2004). Προς το καλό της οργάνωσης και του επαγγέλματος κινούνται και οι δράσεις των

εκπαιδευτικών που αισθάνονται ότι έχουν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Bogler & Somech, 2004). Μεγάλη ευθύνη εναπόκειται στους διευθυντές των σχολείων να δημιουργούν συνθήκες εντός των σχολείων τους, οι οποίες να βελτιώνουν την ποιότητα της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών αυξάνοντας έτσι την εργασιακή δέσμευση των καθηγητών προκειμένου να παραμείνουν στο επάγγελμα (Rhodes, Nevill, & Allan, 2004).

Η δέσμευση στην εργασία και η νοηματοδότηση της είναι οι πιο ισχυροί παράγοντες πρόβλεψης της ικανοποίησης της ζωής, η οποία αποτελεί ένα από τα συστατικά της ευημερίας (Peral & Geldenhuys, 2016). Βέβαια, για την ενίσχυση της επαγγελματικής δέσμευσης, της οργανωσιακής δέσμευσης και της οργανωτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών απαραίτητη είναι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Οι συχνότεροι παράγοντες επίτευξης της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών κατά φθίνουσα σειρά αναδείχτηκαν οι συνθήκες που επικρατούσαν στο σχολικό οργανισμό, η παροχή ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη, η προβολή του αντίκτυπου των ενεργειών τους στο σχολείο, η ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας και της αυτονομίας και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων (Bogler & Somech, 2004 • Naderi Anari, 2011).

Στη διδασκαλία, η αυτονομία αναδεικνύει την αφοσίωση στην επιτυχή διδακτική πρακτική και παράλληλα στην οργάνωση και τις αξίες της, διότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσδιορίσουν τους τρόπους με τους οποίους η εργασία τους συμβάλλει στη μάθηση των μαθητών και στην αποστολή του σχολείου και τους επιτρέπει να αποδίδουν επιτυχία στον εαυτό τους. Ωστόσο, χωρίς κάποια συνεργασία ή κοινή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αποσυνδεθούν από τις προσδοκίες των διοικητικών και των συναδέλφων. Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων συνδέεται με τη δέσμευση, στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί καταλαβαίνουν πώς οι στρατηγικές αποφάσεις επηρεάζουν τα εγγενή κίνητρα και η επιρροή τους θα οδηγήσει σε αποφάσεις που βελτιώνουν τις συνθήκες για την επιτυχία. Βέβαια, το μέγεθος των επιπτώσεων θα εξαρτηθεί από μια ποικιλία συνθηκών, όπως είναι οι περιοχές στις οποίες οι εκπαιδευτικοί έχουν επιρροή, το στυλ ηγεσίας σε μια τέτοια επιρροή, η αποδοχή τέτοιων ευκαιριών μεταξύ των εκπαιδευτικών, ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται οι εμπειρίες συμμετοχής και τα αποτελέσματα της διαδικασίας λήψης αποφάσεων (Firestone & Pennell, 1993).

Η ανατροφοδότηση μπορεί να ενισχύσει τη δέσμευση στη διδασκαλία και στην οργάνωση παρέχοντας πληροφορίες που επιβεβαιώνουν τις επιτυχημένες εκπαιδευτικές προσπάθειες και επισημαίνουν προβληματικές περιοχές που χρειάζονται αλλαγή ή βελτίωση. Σε αντίθετη περίπτωση αν η ανατροφοδότηση είναι περισσότερο προσανατολισμένη στην αξιολόγηση και λιγότερο στην

πληροφόρηση, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται λιγότερο υπεύθυνοι για τις εκπαιδευτικές επιλογές τους και κατά συνέπεια, λιγότερο δεσμευμένοι (Firestone & Pennell, 1993).

Η συνεργασία μπορεί να βοηθήσει να ξεπεραστεί η αβεβαιότητα σχετικά με τους σκοπούς και τα μέσα διδασκαλίας παρέχοντας ευκαιρίες για τον προσδιορισμό κοινών στόχων και μάθησης χρήσιμων μεθόδων. Επιπλέον, η αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους μπορεί να προσφέρει μια αίσθηση κοινότητας για να βοηθήσει να οικοδομηθεί μια αίσθηση ομαδικότητας. Όλα αυτά μπορούν να ενισχύσουν τη σημασία της διδασκαλίας. Επιπλέον, οι ευκαιρίες μάθησης μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τη δέσμευση των εκπαιδευτικών με την επέκταση της γνώσης των εκπαιδευτικών. Με τη γνώση νέων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων ενισχύεται το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και της ικανότητας τους, η κατανόηση του έργου τους και αυτό έχει αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί γίνονται πιο αφοσιωμένοι στη δουλειά τους όταν αισθάνονται επαγγελματικά καταρτισμένοι, ικανοί και αποτελεσματικοί (Firestone & Pennell, 1993).

Στην εκπαίδευση είναι απαραίτητη μια βαθιά δέσμευση όλων των μελών, που να υπερβαίνει την επιθυμία για χρηματικό κέρδος και αυτό απαιτεί την υιοθέτηση συγκεκριμένων αξιών (Firestone & Pennell, 1993). Συνοπτικά, οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται πολύ περισσότερο όταν τα μέλη του προσωπικού έχουν κοινούς εκπαιδευτικούς στόχους, όταν ο διευθυντής παρέχει στους εκπαιδευτικούς πόρους και τους ενθαρρύνει για τη βελτίωση της διδασκαλία τους, όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και μοιράζονται πρακτικές και όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συνδέονται μεταξύ τους (McLaughlin & Talbert, 1992).

2.6 Η νοηματοδότηση στους Έλληνες Εκπαιδευτικούς

Οι πρόσφατες κοινωνικές αλλαγές και η οικονομική κρίση που επήλθε στη χώρα μας οδήγησε σε μία σειρά αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης όπως είναι η συγχώνευση σχολείων, οι μισθολογικές μειώσεις, η αύξηση των αναθέσεων μαθημάτων και των ωραρίων επηρεάζοντας το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αρνητικά (Καψαμπέλη, 2018). Οι κοινωνικοί παράγοντες που συντελούν στην ικανοποίηση ή μη των καθηγητών συνεχώς αυξάνονται και η επιρροή και η σημασία τους μεταβάλλεται συνεχώς. (Zembylas & Papanastasiou, 2006). Οι περικοπές μισθών, οι μειώσεις μισθών στους νέους εκπαιδευτικούς και η αποδυνάμωση της εμπιστοσύνης τους από το

κράτος φαίνεται να οδηγούν στη μείωση της εκπαιδευτικής αξίας και του κύρους τους (European Commission, 2012 • ETUCE 2008).

Η τάση έλλειψης σεβασμού, εκτίμησης και αναγνώρισης των εκπαιδευτικών που παρατηρείται σε πολλές κοινωνίες ανά τον κόσμο τα τελευταία χρόνια προκαλεί μεγάλη απογοήτευση στους εκπαιδευτικούς. Αυτό συνεπάγεται τη δυσαρέσκεια και το χαμηλό ηθικό των εκπαιδευτικών. Περαιτέρω αισθήματα δυσαρέσκειας πηγάζουν από τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος. Η έλλειψη αυτονομίας ως αποτέλεσμα του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και ο τρόπος αξιολόγησης και οι προοπτικές προαγωγής των εκπαιδευτικών οδηγούν σε αρνητικά συναισθήματα (Καψαμπέλη, 2018 • Zembylas & Papanastasiou, 2006).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι εξαιρετικά συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό, με μικρό βαθμό διοικητικής αποκέντρωσης. Οι οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας της χώρας είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική διαχείριση ενός σχολείου (Κατσαρός, 2008 • Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017). Όλες οι αποφάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, οι στόχοι, τα πρότυπα, η χρηματοδότηση και ο προγραμματισμός των λειτουργιών του σχολείου γίνονται κεντρικά και ελέγχονται από μια ιεραρχική γραφειοκρατική διαδικασία. Το Υπουργείο Παιδείας είναι υπεύθυνο, μεταξύ άλλων, για την επιλογή και την τοποθέτηση διευθυντικών στελεχών βάση κριτηρίων και λιγότερο στην προετοιμασία τους, όπως φαινομενικά συμβαίνει με άλλα, λιγότερο συγκεντρωτικά συστήματα. Στην Ελλάδα οι διευθυντές είναι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν λάβει κάποια εξειδικευμένη κατάρτιση στη σχολική διοίκηση, καθώς δεν είναι υποχρεωμένοι να κατέχουν κάποιον τίτλο στη διοίκηση. Επομένως, δεν είναι υποχρεωτικό για έναν διευθυντή να έχει τις τεχνικές και επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες, που απαιτούνται για την άσκηση διοικητικών, διευθυντικών και ηγετικών ρόλων. Οι διευθυντές ασχολούνται με την εφαρμογή νόμων και την γενική τήρηση γραφειοκρατικών υποχρεώσεων, διότι το έργο τους εμποτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας (Athanasoula Reppa & Lazaridou, 2008 • Κατσαρός, 2008).

Στο ελληνικό δημόσιο σχολείο τόσο οι διευθυντές όσο και οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με καθεστώς δημοσίου υπαλλήλου. Οι διευθυντές των ελληνικών σχολείων υιοθετούν κυρίως το ρόλο του ελεγκτή προκειμένου να προσφέρουν και να επιτύχουν την κατεύθυνση και συναίνεση των μελών του σχολικού οργανισμού και των καθηκόντων που τους ανατίθενται. Επιπλέον, επιχειρούν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τους περιορισμένους οικονομικούς πόρους που παρέχει η κυβέρνηση για να εξασφαλίσουν τα απαραίτητα για τη λειτουργία τους. Η επιρροή τους σε σχέση με το εκπαιδευτικό προσωπικό ενός σχολείου είναι μικρή, κυρίως λόγω του νομοθετικού κενού που

υπάρχει σε σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (Geraki, 2014). Ένας λόγος γι 'αυτό ίσως είναι το ατελές νομοθετικό πλαίσιο, επειδή η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν έχει υλοποιηθεί καθώς υπάρχει διαχρονικά μεγάλη διαμάχη μεταξύ εκπαιδευτικών και κυβερνητικών οργάνων (Pashiardis & Orphanou, 1999). Επιπλέον, αν και τα σχολεία διαθέτουν επαρκείς εγκαταστάσεις και υποδομές, δεν παρέχονται ανταμοιβές για την επίτευξη εξαιρετικών εκπαιδευτικών στόχων (Geraki, 2014). Η παρακολούθηση των εργασιών επίδοσης ερμηνεύεται ως ευθυγράμμιση των διδακτικών δραστηριοτήτων με βάση τα κυβερνητικά διατάγματα (Pashiardis & Orphanou, 1999).

Συγκεκριμένα, οι ευκαιρίες προώθησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι μάλλον αργές, δεδομένου ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας είναι το κύριο κριτήριο για την πρόοδο σε ανώτερες θέσεις. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα μπορεί να αντιλαμβάνονται ότι έχουν περιορισμένες ευκαιρίες για προαγωγή και προώθηση και θεωρούν το επάγγελμά τους ως εργασία που οδηγεί σε αδιέξοδο.

Σε ένα συγκεντρωτικό και συντηρητικό σύστημα τα προγράμματα σπουδών επιβάλλονται από την κεντρική εξουσία και η εξουσία του εκπαιδευτικού είναι περιορισμένη έως και ανύπαρκτη για να επιφέρει αλλαγές. Ακόμα και αν το υπουργείο ζητήσει προτάσεις από τους συμβούλους ή τους εκπαιδευτικούς, είτε δε λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, είτε δεν υλοποιούνται ποτέ. Η γραφειοκρατία, η ιεραρχία και ο συγκεντρωτισμός περιορίζουν την αυτονομία των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη αυτονομίας και η επιβολή εξουσίας και κανόνων χωρίς καμία εισήγηση από τους εκπαιδευτικούς προκαλούν ιδιαίτερη δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς. (Zembylas & Papanastasiou, 2006).

Επιπλέον, η γραφειοκρατία, που είναι χαρακτηριστικό ενός συγκεντρωτικού συστήματος, φαίνεται να υπονομεύει την εκπαιδευτική επιτυχία ασκώντας επίδραση στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Οι γραφειοκρατικοί έλεγχοι και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις επηρεάζουν αρνητικά τη διδασκαλία και τη μάθηση. Γενικά, υποστηρίζεται ότι η εργασία των εκπαιδευτικών καταλήγει σε μια εργασία ρουτίνας, τα προγράμματα σπουδών είναι όλο και περισσότερο τυποποιημένα και οι εξετάσεις που χρησιμοποιούν για την αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων είναι τυποποιημένες (Wallin McLaughlin & Talbert, 1992).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπόκειται σήμερα σε νέο πρόγραμμα μεταρρυθμίσεων. Οι αλλαγές που επιβάλλει το Υπουργείο Παιδείας, όπως η χρήση της τεχνολογίας των πληροφοριών, η εισαγωγή ενός συστήματος αξιολόγησης και τα προγράμματα για την προώθηση της επιχειρηματικότητας προϋποθέτουν τη συναίνεση των εκπαιδευτικών για την επιτυχή εφαρμογή

τους (Geraki, 2014). Οι αλλαγές είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής και δεν συντρέχει κανένας λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί υπάλληλοι, τα ιδρύματα ή τα συστήματα να παραμένουν στάσιμα. Ωστόσο, αυτό που ίσως είναι προβληματικό σχετικά με την αλλαγή της εκπαίδευσης, είναι τα συχνά αντικρουόμενα κίνητρα, οι πιέσεις για αλλαγή και τα διάφορα αποτελέσματα των προσπαθειών για διευκόλυνση της αλλαγής, αποτελέσματα που δεν θεωρούνται πάντοτε θετικά για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Dinham & Scott, 1997).

Οι πιέσεις, που δημιουργούνται από την εργασιακή ανασφάλεια και αβεβαιότητα, οδηγούν τους Έλληνες εκπαιδευτικούς να αδυνατούν να αφοσιωθούν και να επενδύσουν συναισθηματικά στο έργο τους και να συνειδητοποιήσουν ότι η εργασία τους έχει νόημα και είναι σημαντική για την κοινωνία (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Η αρνητική ψυχολογία των εκπαιδευτικών τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, η αντίσταση στην αλλαγή και επιμονή σε παλαιότερες γνώριμες συμπεριφορές, καθώς και οι συνεχείς αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, τους καθιστά πιο διστακτικούς στην ανάληψη οποιασδήποτε πρωτοβουλίας και ενέργειας που δεν προβλέπεται ρητά από την νομοθεσία (Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017). Παρόλο αυτά, εμφανίζονται να βιώνουν μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Γενικά, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να αναζητούν την επιτυχία, αγωνίζονται για την επίτευξη αξιόλογων πραγμάτων στη δουλειά τους, προσπαθώντας παράλληλα τη στήριξη των μαθητών και τη κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι η εργασιακή τους ικανοποίηση επηρεάζεται κυρίως από την ίδια την εργασία και την εποπτεία και λιγότερο από τις συνθήκες εργασίας. Αντίθετα, εκφράζουν τη δυσαρέσκεια τους για το μισθό και τις ευκαιρίες προαγωγής (Koutselios, 2001).

Από όλα τα παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι ο ρόλος του Έλληνα εκπαιδευτικού με τις συνθήκες που επικρατούν είναι δύσκολος και απαιτητικός. Καλείται με τον επαγγελματισμό που τον διακρίνει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου, των μαθητών, των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας. Ωστόσο, λίγες είναι οι έρευνες που έχουν γίνει για τη νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Σε μία έρευνα στην Ελλάδα, η νοηματοδότηση της εργασίας αναδείχθηκε ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες πρόγνωσης της προσωπικής επιτυχίας και ολοκλήρωσης των εκπαιδευτικών (Pomaki & Anagnostopoulou, 2003).

Η έρευνα της Καρακώστα (2018) ανέδειξε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να κατέχουν πολύ υψηλά επίπεδα νοηματοδότησης της εργασίας τους στο σύνολο. Για αυτούς, η δουλειά τους είναι σημαντική, επηρεάζει θετικά την κοινωνία και εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό. Όσον

αφορά το θετικό νόημα που έχει η εργασία για τους ίδιους προέρχεται κυρίως από το σκοπό της δουλειάς τους, τη θετική συμβολή της στη προσωπική τους ανάπτυξη και στο νόημα της ζωής τους. Στη συνέχεια, ακολουθεί το γεγονός ότι τους βοηθάει σε μεγάλο βαθμό να πετύχουν ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής. Τέλος, θεωρούν ότι η δουλειά τους συμβάλλει στη καλύτερη κατανόηση του εαυτού τους και του νοήματος του κόσμου γύρω τους. Ως πρωταρχικός παράγοντας που συμβάλλει στο νόημα που βιώνει ένας εκπαιδευτικός στην εργασία εμφανίζεται η επαφή και η σχέση του με τα παιδιά. Ακολουθούν οι συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο, το γνωστικό αντικείμενο και το κύρος του επαγγέλματος. Αντίθετα η αναγνώριση της προσφοράς τους από το διευθυντή και οι ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης τους εμφανίζονται να μην επηρεάζουν το νόημα της εργασίας τους καθώς δεν επιλέχθηκαν καθόλου στις πρώτες προτιμήσεις τους. Η νοηματοδότηση της εργασίας των εκπαιδευτικών βρέθηκε πως συσχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και την οργανωσιακή τους δέσμευση, με ισχυρότερη επίδραση στη συναισθηματική δέσμευση.

Σύμφωνα με την έρευνα της Γριβοπούλου (2017), η θετική νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών αποδίδεται στη σημαντικότητα του ρόλου τους στο σχολείο και στο γεγονός ότι επιτελούν έναν κοινωνικό ρόλο στο σχολείο, πέρα από τα τυπικά τους καθήκοντα, και στις σχέσεις με τους συναδέλφους. Μια ουδέτερη τάση εμφανίζεται κυρίως για το εάν και κατά πόσο το εκπαιδευτικό έργο αποτελεί για αυτούς σκοπό ζωής, ενώ μια αρνητική τάση διαφαίνεται σχετικά με τις ευκαιρίες και τα περιθώρια προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Γενικά οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να θεωρούν ότι έχουν μια εργασία με νόημα. Οι περισσότεροι δηλώνουν ικανοποιημένοι από την εργασία τους, ενώ ένα υψηλό ποσοστό του δείγματος δηλώνει αφοσιωμένο στο εκπαιδευτικό τους έργο και υπερήφανο για την προσφορά του στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διδασκαλία - η φύση της δουλειάς τους αποτελεί το πιο σημαντικό στοιχείο στη θετική νοηματοδότηση της εργασίας τους. Το δεύτερο, πιο σημαντικό, αποτελεί η σχέση με τους μαθητές τους στην τάξη. Αντίθετα, η δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελεί το λιγότερο σημαντικό.

Επομένως, η περαιτέρω διερεύνηση της νοηματοδότησης των εκπαιδευτικών για το επάγγελμα τους κρίνεται αναγκαία, γιατί μπορεί να αναδείξει τρόπους ενίσχυσης της με απώτερο σκοπό να οδηγήσει σε υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, εργασιακής και οργανωσιακής δέσμευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο : Μεθοδολογία της Έρευνας

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Όπως προκύπτει από το θεωρητικό πλαίσιο, η νοηματοδότηση της εργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης ίσως αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που έχει άμεση σχέση με την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών. Αυτό προκύπτει από τη σχέση που εμφανίζεται να υπάρχει ανάμεσα στην νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών με την ικανοποίηση και τη δέσμευση τους τόσο στο επάγγελμα της διδασκαλίας όσο και με το σχολικό οργανισμό.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί καλούνται να υπηρετήσουν ένα συγκεντρωτικό σύστημα, με ότι αυτό συνεπάγεται και παράλληλα να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες καταστάσεις που απορρέουν από τις εκπαιδευτικές πολιτικές και μεταρρυθμίσεις και γενικότερα από τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι ίδιοι προσπαθούν να αναδείξουν και να αποδείξουν τον επαγγελματισμό τους και τη σημαντικότητα του έργου τους στο σχολείο αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία. Δεδομένου των παραπάνω και λόγω έλλειψης, σε ερευνητικό επίπεδο, προσέγγισης της νοηματοδότησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών, η παρούσα έρευνα θα προσπαθήσει να διαπραγματευτεί με το θέμα αυτό.

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι να διερευνήσει και να αποτυπώσει το νόημα που αποδίδουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στην άσκηση του επαγγέλματος τους προσπαθώντας παράλληλα να αναδείξει εκείνους τους παράγοντες που συμβάλλουν περισσότερο θετικά στην νοηματοδότηση τους.

Στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθεί η επαγγελματική νοηματοδότηση στους εκπαιδευτικούς, το νόημα που αποδίδουν οι ίδιοι για το επάγγελμα τους. Στη συνέχεια, να αναδείξει τους παράγοντες τόσο τους προσωπικούς όσο και αυτούς που απορρέουν από το σχολικό περιβάλλον και επηρεάζουν την διαμόρφωση και την απόδοση αυτού του νοήματος. Ακόμη θα γίνει προσπάθεια να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές καθώς και ο βαθμός επίδρασης του τύπου του σχολείου που υπηρετούν στη νοηματοδότηση τους. Τέλος, θα επιχειρήσει να εντοπίσει τη πιθανή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην ικανοποίηση και τη δέσμευση με τη νοηματοδότηση του έργου τους.

Σε αυτό το πλαίσιο, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση για την επίτευξη του σκοπού και του στόχου της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

- ① Ποιο είναι το επίπεδο νοηματοδότησης του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών;
- ② Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν θετικά τη νοηματοδότηση τους;
- ③ Ποια είναι η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη νοηματοδότηση, την ικανοποίηση και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών;

3.2 Ερευνητική διαδικασία

Για την εκπόνηση της έρευνας, με στόχο την διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων κρίθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος η ποσοτική. Η ποσοτική έρευνα στηρίζεται στη συλλογή ποσοτικών στοιχείων από μεγάλο δείγμα πληθυσμού και στη μετατροπή τους, με τη χρήση μαθηματικών μοντέλων και στατιστικών μεθόδων, σε αριθμητικά δεδομένα. Στοχεύει στη σύγκριση των μεταβλητών του πληθυσμού ανακαλύπτοντας και ερμηνεύοντας τα αίτια ή προσδιορίζοντας τις πιθανές σχέσεις μεταξύ τους. Η χρήση της ποσοτικής έρευνας μας επιτρέπει να εξάγουμε συμπεράσματα που αντικατοπτρίζουν την αντικειμενική και την γενική συμπεριφορά ολόκληρου του πληθυσμού που μελετάται (Ισαρη & Πούρκος, 2015• Creswell, 2011).

Ως εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Είναι το πιο διαδεδομένο εργαλείο και επιλέχθηκε λόγω της μεγάλης ευελιξίας και προσαρμοστικότητας. Το δείγμα των εκπαιδευτικών κλήθηκε να απαντήσει στις ίδιες ερωτήσεις, οι οποίες είχαν προκαθορισμένη σειρά, χωρίς τη παρουσία της ερευνήτριας και εξασφαλίζοντας την ανωνυμία τους (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Συγκεκριμένα, κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή με τη βοήθεια των Google Forms. Με τις κατάλληλες ρυθμίσεις εξασφαλίστηκε η απάντηση όλων των ερωτήσεων από όλους τους συμμετέχοντες. Επίσης, έγινε γνωστό σε όλους ότι τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς, διασφαλίζοντας την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα, όπως άλλωστε ορίζει η ερευνητική δεοντολογία.

Στη συνέχεια αποστάλθηκε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail) σε όλα τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ημαθίας (Γυμνάσια, Λύκεια, ΕΠΑΛ, ΣΔΕ) ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου, συνοδευόμενος από ένα μήνυμα που γνωστοποιούσε ότι η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών με τίτλο «Επιστήμες της Αγωγής: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία» του

Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και έχει τίτλο «*Η Επαγγελματική Νοηματοδότηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών: Παράγοντες διαμόρφωσης και ιδιαιτερότητες στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*». Στο ίδιο μήνυμα έγινε παράκληση στους διευθυντές να προωθήσουν το μήνυμα στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς των σχολείων τους. Υπήρξε και τηλεφωνική επικοινωνία μαζί τους για να επιβεβαιωθεί η προώθηση του μηνύματος. Σε όσους υπήρχε πρόσβαση στάλθηκε και προσωπικά μέσω e-mail ή μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Η χρονική περίοδος διεξαγωγής της έρευνας ήταν ο μήνας Μάρτιος του 2020. Στη συνέχεια όλα τα δεδομένα που συλλέχθηκαν επεξεργαστήκαν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου IBM SPSS 24.0. Το SPSS είναι ένα από τα πιο εξελιγμένα υπολογιστικά προγράμματα στατιστικής που προσπαθεί να καλύψει το σύνολο των πιο γνωστών στατιστικών τεχνικών με μεγάλη επιτυχία και δίνει τη δυνατότητα γραφικής επεξεργασίας (Τσάντας, Μουσιάδης, Μπαγιάτης, & Χατζηπαντελής, 1999).

3.3 Ερευνητικό Εργαλείο

3.3.1 Το ερωτηματολόγιο

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο. Πιο συγκεκριμένα ήταν ένα δομημένο ερωτηματολόγιο σε ηλεκτρονική μορφή (σε Google form) το οποίο περιείχε συγκεκριμένες ερωτήσεις που στόχευαν στη λήψη σαφών απαντήσεων. Οι εναλλακτικές απαντήσεις που μπορούσαν να επιλέξουν οι συμμετέχοντες ήταν προκαθορισμένες.

Το εργαλείο αυτό θεωρήθηκε το καταλληλότερο γιατί επιτρέπει τη συλλογή των δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα από ένα ευρύ δείγμα. Επίσης, η επιλογή του στηρίχτηκε και σε άλλα πλεονεκτήματα όπως το ότι είναι εύχρηστο, οικονομικό και ένα εύκολο και γρήγορο μέσο κωδικοποίησης και εξαγωγής αποτελεσμάτων χωρίς ασάφειες. Παράλληλα λόγω της ανωνυμίας παρέχει τη δυνατότητα ειλικρίνειας από τους συμμετέχοντες και συνεπώς αξιοπιστίας των δεδομένων. Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι υπάρχει ο κίνδυνος εγκυρότητας δεδομένων γιατί οι συμμετέχοντες πολλές φορές απαντούν με βάση αυτό που πιστεύουν ότι θα έπρεπε να ισχύει και όχι με αυτό που πραγματικά συμβαίνει ή λόγω παρερμηνείας των ερωτήσεων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Τέλος, το γεγονός ότι το δείγμα σε μέγεθος ήταν αρκετά ικανοποιητικό, το ερωτηματολόγιο μας παρέχει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων (Creswell, 2011).

Με βάση τη βιβλιογραφία που μελετήθηκε διαμορφώθηκε το ερωτηματολόγιο, με ερωτήσεις που κατανεμήθηκαν σε τέσσερις ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά τη συγκέντρωση δεδομένων σχετικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Στόχος της δεύτερης ενότητας (18 ερωτήσεις) είναι να διερευνηθεί η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η τρίτη ενότητα (10 ερωτήσεις) επιδιώκει να συλλέξει δεδομένα σχετικά με τη νοηματοδότηση του έργου των εκπαιδευτικών και τέλος στην τέταρτη ενότητα (18 ερωτήσεις) διερευνάται η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Για την επαγγελματική ικανοποίηση χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Employee Satisfaction Inventory (ESI) που έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά και χρησιμοποιηθεί από τον Koustelios (2001). Το εργαλείο αυτό χρησιμοποιήθηκε από τον ίδιο και σε άλλη έρευνα το 1993 αλλά και σε συνεργασία με τον Bagiati το 1997. Μετράει την ικανοποίηση από την εργασία στηριζόμενο σε έξι πτυχές μιας εργασίας: την φύση της εργασίας¹, την αμοιβή, τη προαγωγή, την εποπτεία, τις συνθήκες εργασίας και την οργάνωση ως σύνολο (Koutselios, 2001). Η μέτρηση της νοηματοδότησης της εργασίας πραγματοποιήθηκε με το Work and Meaning Inventory (WAMI) που αντλήθηκε από τους Steger et al. (2012). Στόχος τους ήταν με το εργαλείο WAMI να μετρήσουν τη νοηματοδότηση της εργασίας που ενσωματώνει τις τρεις βασικές πτυχές της κατασκευής του νοήματος: το προσωπικό νόημα στην εργασία (PM – Psychological meaning), τη δουλειά ως μέσο δημιουργίας νοήματος (MMW – Meaning Making through Work) και τη δουλειά ως μέσο θετικής συμβολής στο μεγαλύτερο καλό (GGM - Greater Good Motivations) που αντικατοπτρίζει τη πεποίθηση ότι η δουλειά είναι πολύ σημαντική αν έχει ευρύτερο αντίκτυπο σε άλλους. Τέλος, η μέτρηση της οργανωσιακής δέσμευσης βασίστηκε στο εργαλείο που χρησιμοποίησαν οι Mayer και Allen (1993), το Organizational Commitment Questionnaire (OCQ). Σύμφωνα με αυτό η οργανωσιακή δέσμευση στηρίζεται στη μέτρηση τριών πτυχών της δέσμευσης: τη συναισθηματική, τη συνεχή και την κανονιστική δέσμευση.

Πριν την διανομή του ερωτηματολογίου έγινε ένας προκαταρκτικός έλεγχος προκειμένου να εντοπιστούν ασάφειες ή δυσλειτουργίες της ηλεκτρονικής καταχώρισης των απαντήσεων. Αποστάλθηκε σε εκπαιδευτικούς και μέσα από την ανατροφοδότηση των απόψεών τους έγινε προσπάθεια βελτιστοποίησης του, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του. Επιπλέον, έγινε έλεγχος μέσω του δείκτη Cronbach's Alpha για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία, η συνοχή και η συνάφεια των δεδομένων και κατά συνέπεια η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας.

¹ Ο όρος στα αγγλικά είναι workitshelf. Στη παρούσα εργασία, χρησιμοποιείται ο όρος φύση της εργασίας και αναφέρεται στο ότι η διδασκαλία ως εργασία είναι ικανοποιητική, αξιόλογη και ενδιαφέρουσα και έχει ποικιλία.

Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από ένα κείμενο στην αρχική του σελίδα, όπου γνωστοποιούσε στους συμμετέχοντες το πλαίσιο και το θέμα της έρευνας. Επίσης, προς άρση κάθε επιφύλαξης επισήμαινε σε όλους ότι η συλλογή των δεδομένων εξυπηρετεί καθαρά και μόνο ερευνητικούς σκοπούς εξασφαλίζοντας τη δεοντολογία της εμπιστευτικότητας και της ανωνυμίας. Συνολικά συμπληρώθηκαν 207 ερωτηματολόγια από τα οποία αντλήθηκαν τα δεδομένα για την περαιτέρω επεξεργασία.

3.3.2 Οι ερωτήσεις

Συνολικά το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από 46 ερωτήσεις που αποσκοπούν στην διερεύνηση των ερωτημάτων και 4 ερωτήσεις για τη συλλογή των ατομικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων.

Το είδος των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κλειστού τύπου. Το συγκεκριμένο είδος επιλέχθηκε γιατί παρέχει έναν αριθμό προκαθορισμένων εναλλακτικών απαντήσεων από τις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να επιλέξει, συνήθως είναι γρηγορότερες και πιο εύκολες να απαντηθούν. Με τις κατάλληλες ρυθμίσεις ήταν υποχρεωτικό να απαντηθούν όλες οι ερωτήσεις με σκοπό να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα συλλογής δεδομένων.

Για τις ερωτήσεις που αφορούσαν τα ατομικά στοιχεία (φύλο, , τύπος σχολείου απασχόλησης) χρησιμοποιήθηκε η ονομαστική κλίμακα (Nominal scale) και για τα υπόλοιπα ατομικά στοιχεία (ηλικία, έτη προϋπηρεσίας) χρησιμοποιήθηκε η αναλογική κλίμακα (Ratio scale). Για την Β ενότητα (ικανοποίηση), για τη Γ ενότητα (νοηματοδότηση εκτός της ερώτησης Γ10) και τη Δ ενότητα (δέσμευση) χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις κλίμακας Likert. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κωδικοποιημένη κλίμακα του Likert (Ordinal scale) όπου καλείται ο ερωτώμενος να απαντήσει σύμφωνα με το πόσο συμφωνεί με μία δήλωση. Η διαβάθμιση της έχει ως εξής: (1) διαφωνώ απόλυτα, (2) διαφωνώ, (3) ούτε συμφωνώ / ούτε διαφωνώ, (4) Συμφωνώ και (5) Συμφωνώ απόλυτα.

Για την ερώτηση Γ10 (ενότητα νοηματοδότησης) χρησιμοποιήθηκε μία ερώτηση κατάταξης, όπου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να ταξινομήσουν ιεραρχικά με σειρά προτίμησης (1η προτίμηση, 2η προτίμηση) τα στοιχεία που θεωρούν σημαντικότερα και προσφέρουν θετικό νόημα στην εργασία τους. Δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στη διατύπωση των ερωτήσεων ώστε να είναι απλές, κατανοητές και σύντομες για να αποφευχθούν τυχόν ασάφειες και ερμηνείες από τους ερωτώμενους.

3.3.3 Διάρθρωση, έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου.

A' ΜΕΡΟΣ: Ατομικά Στοιχεία

Σε αυτή την ενότητα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν το φύλο τους, τον τύπο του σχολείου που υπηρετούν σε αυτό τις περισσότερες ώρες, την ηλικία, τα καθώς και τα έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί. Ο λόγος που επιλέχθηκε να δηλώσουν το σχολείο με τις περισσότερες ώρες απασχόλησης στηρίχθηκε στο γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί μετακινούνται σε περισσότερα του ενός σχολεία, για την κάλυψη του ωραρίου τους.

B' ΜΕΡΟΣ: Το έργο μου στο σχολείο

Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από 18 ερωτήσεις (B1- B18) που επιδιώκουν την ανίχνευση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε τέσσερις υποκλίμακες ανάλογα με τη πηγή προέλευσης της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και για καθεμία έγινε έλεγχος εγκυρότητας με τον δείκτη Cronbach's Alpha. Για την ανάλυση των ερωτηματολογίων είναι απαραίτητη η εκτίμηση της αξιοπιστίας τους. Οι τιμές των συντελεστών αξιοπιστίας κυμαίνονται από 0 έως 1. Ο συντελεστής άλφα μετρούν στην ουσία την εσωτερική συνέπεια και όχι την αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου. Επίσης να αναφερθεί ότι για τιμές των συντελεστών αξιοπιστίας μεγαλύτερες του 0.70, σημαίνει ότι το ερωτηματολόγιο είναι αξιόπιστο.

Στην πρώτη υποκλίμακα συμπεριλάβαμε τις ερωτήσεις B1, B2, B3 που μετρούν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις συνθήκες εργασίας οι οποίες παρουσίασαν υψηλό δείκτη αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha= 0,805). Η δεύτερη υποκλίμακα (ερωτήσεις B4,B5,B6,B7) με δείκτη Cronbach = 0,674 αναφέρεται στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που πηγάζει από το μισθό και τις ευκαιρίες προαγωγής. Η τρίτη υποκλίμακα (ερωτήσεις B8, B9, B10, B11, B12) αναφέρεται στην ικανοποίηση που αντλείται από τη φύση της εργασίας. Σε αυτή την υποκλίμακα ο δείκτης Cronbach πήρε τη τιμή 0,799. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι η ερώτηση B8, όταν λάμβανε μέρος χαμήλωνε το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach. Για αυτό το λόγο η συγκεκριμένη μεταβλητή αφαιρέθηκε από τη συγκεκριμένη υποκλίμακα και δε συμπεριλήφθηκε στην συνέχεια στη παραγοντική ανάλυση. Έτσι, η τρίτη υποκλίμακα τελικώς περιλάμβανε τις ερωτήσεις B9, B10, B11, B12 με τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach να ανέρχεται στο 0,843. Τέλος, η τελευταία υποκλίμακα (ερωτήσεις B13,B14, B15, B16, B17, B18) μετρά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τον Διευθυντή και το σχολικό οργανισμό στο σύνολο η οποία παρουσίασε υψηλό δείκτη

αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha= 0,921). Στο παρακάτω Πίνακα 1. παρατίθενται οι υποκλίμακες, οι ερωτήσεις που συμπεριλήφθηκαν σε κάθε υποκλίμακα καθώς και ο δείκτης Cronbach's που προέκυψε από τον έλεγχο (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α, Μέρος 1).

Πίνακας 1. Οι υποκλίμακες της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Υποκλίμακες	Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών	Ερωτήσεις	δείκτης Cronbach's
1 ^η υποκλίμακα	Συνθήκες Εργασίας	B1, B2, B3	0,805
2 ^η υποκλίμακα	Μισθός και ευκαιρίες προαγωγής	B4, B5, B6, B7	0,674
3 ^η υποκλίμακα	Φύση της εργασίας	B9, B10, B11, B12	0,843
4 ^η υποκλίμακα	Σχέση με το διευθυντή Σχολικό οργανισμό στο σύνολο	B13, B14, B15, B16 B17, B18	0,921

Όπως παρατηρούμε από του δείκτης Cronbach' s που προέκυψαν υπάρχει αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής των μεταβλητών που αντιστοιχούν στις τρεις από τις τέσσερις υποκλίμακες (Cronbach' s > 0,7) . Με μία εξαίρεση στη δεύτερη υποκλίμακα όπου ο δείκτης Cronbach' s είναι 0,684, ο οποίος βέβαια δεν απέχει πολύ από το όριο. Ωστόσο, ο δείκτης Cronbach's για τη συνολική εγκυρότητα μέτρησης της εργασιακής ικανοποίησης είναι 0.876 (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α, Μέρος 1).

Γ' ΜΕΡΟΣ: Η νοηματοδότηση της εργασίας μου

Η τρίτη ενότητα αποτελείται από 10 ερωτήσεις (Γ1- Γ10) που επιδιώκουν την ανίχνευση της επαγγελματικής νοηματοδότησης του έργου των εκπαιδευτικών. Οι πρώτες 9 ερωτήσεις (Γ1 – Γ9) κρίθηκε σκόπιμο να χωριστούν σε δύο υποκλίμακες ανάλογα με το νόημα που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμα τους τόσο για τους ίδιους όσο και στο σύνολο γενικότερα. Όπως και στη προηγούμενη ενότητα έτσι και σε αυτή έγινε έλεγχος εγκυρότητας για κάθε υποκλίμακα με τον δείκτη Cronbach's Alpha. Πιο συγκριμένα η πρώτη υποκλίμακα (ερωτήσεις Γ2, Γ3, Γ4, Γ5, Γ6, Γ7) αφορούσε το θετικό νόημα της εργασίας στο ίδιο το άτομο (*Ατομικό Νόημα*) με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach = 0,866. Η δεύτερη υποκλίμακα (ερωτήσεις Γ1, Γ8, Γ9) αφορούσε τον αντίκτυπο του θετικού νοήματος της εργασίας στο σύνολο (*Γενικό Νόημα*) και ο δείκτης αξιοπιστίας της είναι ικανοποιητικός (Cronbach's Alpha= 0,728). Στο παρακάτω Πίνακα 2. παρατίθενται οι υποκλίμακες, οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε κάθε υποκλίμακα καθώς και ο δείκτης Cronbach's που προέκυψε από τον έλεγχο (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α, Μέρος 2). Στη τελευταία

ερώτηση (Γ10) της ενότητας ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν τις δύο πρώτες προτιμήσεις τους με σειρά προτεραιότητας ανάλογα με αυτά τα στοιχεία που θεωρούν ότι είναι πιο σημαντικά και αποδίδουν θετικό νόημα στην εργασία τους.

Πίνακας 2. Οι υποκλίμακες της νοηματοδότησης των εκπαιδευτικών

Υποκλίμακες	Νοηματοδότηση Εκπαιδευτικών	Ερωτήσεις	δείκτης Cronbach's
1 ^η υποκλίμακα	Ατομικό Νόημα	Γ2, Γ3, Γ4, Γ5, Γ6, Γ7	0,866
2 ^η υποκλίμακα	Γενικό Νόημα	Γ1, Γ8, Γ9	0,728

Όπως παρατηρούμε από του δείκτες Cronbach' s ($0,866 > 0,7$, $0,728 > 0,7$) υπάρχει αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής των μεταβλητών στις υποκλίμακες μέτρησης της νοηματοδότησης της εργασίας. Ο δείκτης Cronbach' s για τον έλεγχο αξιοπιστίας εσωτερικής συνέχειας στο σύνολο της ενότητας μέτρησης της νοηματοδότησης είχε τιμή 0,877 (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α, Μέρος 2).

Δ' ΜΕΡΟΣ: Η Σχέση μου με το σχολείο

Στη τελευταία ενότητα (Δ ενότητα) οι ερωτήσεις που καλούνται οι συμμετέχοντες να απαντήσουν είναι στο σύνολο 18 (Δ1- Δ18) και αφορούν την διερεύνηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις χωρίστηκαν σε τρεις υποκλίμακες ανάλογα με το είδος της δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Η ομαδοποίηση των ερωτήσεων σε υποκλίμακες έγινε σύμφωνα με τις μορφές δέσμευσης που είναι η συναισθηματική δέσμευση, η δέσμευση συνέχειας και η κανονιστική δέσμευση (Mayer, Allen, & Smith, 1993). Όπως και στις προηγούμενες ενότητες έγινε έλεγχος εγκυρότητας με τον δείκτη Cronbach's Alpha. Έτσι, με βάση τα παραπάνω, η πρώτη υποκλίμακα (ερωτήσεις Δ1, Δ2, Δ3, Δ5, Δ6, Δ9, Δ18, Δ10) αναφέρεται στην συναισθηματική δέσμευση με δείκτη αξιοπιστία Cronbach = 0,828. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι αφαιρώντας τις ερωτήσεις Δ18 και Δ10 αυξανόταν ο δείκτης αξιοπιστίας σε 0,854. Για αυτό το λόγο οι συγκεκριμένες μεταβλητές αφαιρέθηκαν από τη συγκεκριμένη υποκλίμακα και δε συμπεριλήφθηκαν στην συνέχεια στη παραγοντική ανάλυση. Η δεύτερη υποκλίμακα περιλάμβανε τις ερωτήσεις Δ7, Δ8, Δ11, Δ12, Δ15 που μετρούν δέσμευση λόγω συνέχειας οι οποίες παρουσίασαν δείκτη αξιοπιστίας (Cronbach's Alpha= 0,648) ο οποίος μπορεί να θεωρηθεί αμφισβητήσιμος. Για αυτό το λόγο και εδώ, αφαιρέθηκε η ερώτηση Δ15 στη προσπάθεια να αυξήσουμε το δείκτη αξιοπιστίας όσο το δυνατό περισσότερο (Cronbach's Alpha= 0,679). Η τρίτη και τελευταία υποκλίμακα (ερωτήσεις Δ4, Δ13, Δ14, Δ16, Δ17) μετράει τη κανονιστική δέσμευση και ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach σε αυτή τη

περίπτωση είναι 0,53. Στον έλεγχο για να αυξηθεί η αξιοπιστία δεν εντοπίστηκε καμία ερώτηση που θα μπορούσε να παραληφθεί συμβάλλοντας έτσι προς αυτή τη κατεύθυνση (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α, Μέρος 3). Στο παρακάτω Πίνακα 3. παρατίθενται οι υποκλίμακες, οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε κάθε υποκλίμακα καθώς και ο δείκτης Cronbach's που προέκυψε από τον έλεγχο.

Πίνακας 3. Οι υποκλίμακες της Οργανωσιακής δέσμησης των εκπαιδευτικών

Υποκλίμακες	Δέσμευση Εκπαιδευτικών	Ερωτήσεις	δείκτης Cronbach's
1 ^η υποκλίμακα	Συναισθηματική Δέσμευση	Δ1, Δ2, Δ3, Δ5, Δ6, Δ9	0,854
2 ^η υποκλίμακα	Δέσμευση λόγω συνέχειας	Δ7, Δ8, Δ11, Δ12	0,679
3 ^η υποκλίμακα	Κανονιστική Δέσμευση	Δ4, Δ13, Δ16, Δ17	0,530

Όπως παρατηρούμε από του δείκτη Cronbach που προέκυψαν υπάρχει ιδιαίτερη αξιοπιστία και εσωτερική συνοχή των μεταβλητών που αντιστοιχούν στην υποκλίμακα της συναισθηματικής δέσμησης (Cronbach' s = 0,854). Ο δείκτης Cronbach της δεύτερης είναι 0,679 ο οποίος είναι αποδεκτός. Η υποκλίμακα που μετράει τη κανονιστική δέσμευση έχει δείκτη Cronbach=0,530, ο οποίος είναι αποδεκτός, αλλά όχι ιδιαίτερα ικανοποιητικός. Αξίζει να σημειωθεί ότι στη συγκεκριμένη ενότητα οι ερωτήσεις Δ4, Δ10, Δ13 και Δ14 ήταν αρνητικά διατυπωμένες. Επομένως, πριν την οποιαδήποτε επεξεργασία, οι συγκεκριμένες αντιστράφηκαν έτσι ώστε αυτές με χαμηλή τιμή, να λάβουν υψηλή τιμή. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's των μεταβλητών μέτρησης της δέσμησης των εκπαιδευτικών συνολικά πήρε τη τιμή 0,735 (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α Μέρος 3).

3.4 Το δείγμα της έρευνας

Η επιλογή του δείγματος έγινε αξιοποιώντας τη μέθοδο «βολική» δειγματοληψία, η οποία στηρίζεται στην επιλογή ατόμων, που θα αποτελέσουν τους συμμετέχοντες στην έρευνα, από τον ερευνητή που έχει εύκολη πρόσβαση σε αυτούς (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Η δειγματοληψία είναι μία διαδικασία, κατά την οποία παίρνουμε, από ένα ευρύ σύνολο, ένα υποσύνολο του, το δείγμα. Ο πληθυσμός στόχος είναι το βασικό σύνολο που ερευνούμε και από τα στοιχεία του οποίου, αποκλειστικά, θα σχηματίσουμε το δείγμα (Φαρμάκης, 2003). Συνεπώς, το

δείγμα είναι το σύνολο των υποκειμένων που επιλέγονται από τον πληθυσμό, με τέτοιο τρόπο, ώστε να χρησιμοποιηθούν στην ανάλυση και να εξασφαλίζουν τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων (Τσάντας, Μουσιάδης, Μπαγιάτης, & Χατζηπαντελής, 1999). Στη προκειμένη περίπτωση ο πληθυσμός είναι όλοι οι καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και το δείγμα αποτέλεσαν οι καθηγητές δευτεροβάθμιας που υπηρετούν στο Ν. Ημαθίας.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συνολικά ήταν 207. Από αυτούς οι 116 ήταν γυναίκες (56%) και οι 91 άντρες (44%). Όσον αφορά την ηλικία τους, οι περισσότεροι από αυτούς είχαν ηλικία από 46 έως 55 ετών (52,2%). Αναφορικά με το τύπο σχολείου υπηρετήσης με τις περισσότερες ώρες, το 44,9% υπηρετεί σε Γενικό Λύκειο, το 41,1 % σε Γυμνάσιο και το 14,1 % σε Επαγγελματικό Λύκειο. Οι 87 από αυτούς (42%) έχουν 16 έως 25 χρόνια προϋπηρεσίας, οι 56 με 9 έως 15 έτη προϋπηρεσίας (27,1%) και ακολουθούν αυτοί με 25 και πάνω χρόνια προϋπηρεσίας (23,7%). Περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος φαίνονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 4. Τα ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Ατομικά Χαρακτηριστικά		Συχνότητα	Ποσοστό %
Φύλο	Γυναίκα	116	56,0
	Άνδρας	91	44,0
Ηλικία	<35	4	1,9
	36 - 45	55	26,6
	46 - 55	108	52,2
	56+	40	19,3
Τύπος σχολείου που εργάζεστε τις περισσότερες ώρες.	Γενικό Λύκειο	93	44,9
	Γυμνάσιο	85	41,1
	Επαγγελματικό Λύκειο	29	14,0
Έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός.	1 - 3	7	3,4
	4 - 8	8	3,9
	9 - 15	56	27,1
	16 - 25	87	42,0
	25 +	49	23,7
Σύνολο		207	100,0

3.5 Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου

Οι υποκλίμακες για κάθε μία από τις ενότητες του ερωτηματολογίου (ικανοποίηση, νοηματοδότηση, δέσμευση), πέραν των ατομικών στοιχείων, προέκυψαν έπειτα από παραγοντική ανάλυση (Factor Analysis). Η διαδικασία της παραγοντοποίησης στην ουσία είναι μια τεχνική σύμφωνα με την οποία ανιχνεύονται οι μεταβλητές με κοινά στοιχεία έτσι ώστε να εντοπιστούν εκείνες που αναφέρονται στην ίδια υποκείμενη έννοια. Σκοπός της είναι να συνοψίσει τις σχέσεις ανάμεσα σε ένα μεγάλο αριθμό μεταβλητών με έναν περιεκτικό και ακριβή τρόπο, ώστε να βοηθήσει να γίνει αντιληπτή μια έννοια ή ιδιότητα. Με αυτό τον τρόπο στην ουσία μειώνεται το πλήθος των μεταβλητών προς εξέταση. Ο λόγος που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα μας είχε ως σκοπό να εντοπιστούν κάποιοι ομαδοποιημένοι παράγοντες προκειμένου να διευκολυνθεί η μετέπειτα ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Για να επιτευχθεί αυτό, προηγουμένως έγιναν όλοι οι απαιτούμενοι έλεγχοι. Αρχικά έγινε ένας προκαταρκτικός έλεγχος με το δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin και το Bartlett's test ο οποίος επιβεβαίωσε τη δυνατότητα παραγοντοποίησης. Στη συνέχεια με το κριτήριο των ιδιοτιμών ($eigenvalue > 1$) προέκυψε το απαιτούμενο πλήθος των παραγόντων. Στη συνέχεια έγινε περιστροφή των παραγόντων (Factor Rotation) αποσκοπώντας στην καλύτερη ανίχνευση και ερμηνεία των παραγόντων που μπορούν να περιγράψουν τα δεδομένα. Η μέθοδος περιστροφής για τη βέλτιστη ομαδοποίηση των παραγόντων που επιλέχθηκε ήταν η Varimax.

Με βάση τη παραγοντική ανάλυση που έγινε για την μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και νοηματοδότησης και της οργανωσιακής δέσμευσης δημιουργήθηκαν καινούριες μεταβλητές. Αυτές οι μεταβλητές εκφράζουν τους μέσους όρους των απαντήσεων στις ερωτήσεις που απαρτίζουν το κάθε παράγοντα που προέκυψε.

Πιο συγκεκριμένα:

Παραγοντική Ανάλυση της Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Ο προκαταρκτικός έλεγχος με τον δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin (0,821) και το Bartlett's test ($p=0,000$) υπέδειξε ότι το δείγμα μας είναι κατάλληλο και επαρκές και ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών. Σύμφωνα με τους παραπάνω ελέγχους, η δυνατότητα παραγοντοποίησης καθίσταται δυνατή. Τόσο με τον δείκτη $eigenvalue$ όσο και από το Scree Plot

διαπιστώθηκε ο χωρισμός των ερωτήσεων, που αφορούσαν την επαγγελματική ικανοποίηση, σε τέσσερις παράγοντες. Στη συνέχεια εφαρμόστηκε περιστροφή (Varimax) για τη βέλτιστη ομαδοποίηση των μεταβλητών σε παράγοντες. Ο τελικός αριθμός των παραγόντων ανήλθε στους τέσσερις όπου συμφωνούν με την διάρθρωση του ερωτηματολογίου. Συνεπώς για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης οι μεταβλητές ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις παράγοντες (Συνθήκες εργασίας, Μισθός και Προαγωγή, Φύση της Εργασίας, Διευθυντή και Σχολικός Οργανισμός) οι οποίοι ερμηνεύουν το 68,25% της συνολικής διασποράς γεγονός που υποδεικνύει ότι η μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι έγκυρη και αξιόπιστη (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β).

Παραγοντική Ανάλυση της Νοηματοδότησης

Η διαδικασία της παραγοντοποίησης πραγματοποιήθηκε αφού έγινε ο προκαταρκτικός έλεγχος με τον δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin (0,863) όπου είναι υψηλός και ο έλεγχος σφαιρικότητας με το Bartlett's test όπου $p=0,000$ ($<0,05$). Οι παραπάνω έλεγχοι υπέδειξαν τη καταλληλότητα και την επάρκεια του δείγματος μας καθώς και την υψηλή συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών που μετράνε τη νοηματοδότηση. Στη συνέχεια προχωρήσαμε στο στάδιο ανεύρεσης του πλήθους των ομαδοποιημένων παραγόντων. Σύμφωνα με τον δείκτη eigenvalue διαπιστώθηκε ο χωρισμός των ερωτήσεων, που αφορούσαν τη νοηματοδότηση, σε δύο υποκλίμακες. Το ίδιο διαφαίνεται και από το διάγραμμα Scree Plot. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε περιστροφή (Varimax) για τη βέλτιστη ομαδοποίηση των μεταβλητών σε παράγοντες. Ο τελικός αριθμός των παραγόντων που προέκυψαν ανέρχονται στους δύο. Συνεπώς για τη μέτρηση της νοηματοδότησης χρησιμοποιήθηκαν δύο παράγοντες (Ατομικό Νόημα, Γενικό Νόημα) οι οποίοι ερμηνεύουν το 63,83% της συνολικής διασποράς των μεταβλητών γεγονός που υποδεικνύει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της μέτρησης της νοηματοδότησης (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ).

Παραγοντική Ανάλυση της Οργανωσιακής Δέσμευσης

Ο προκαταρκτικός έλεγχος που πραγματοποιήθηκε για τη μέτρηση της οργανωσιακής δέσμευσης έδειξε ότι το δείγμα μας είναι κατάλληλο και επαρκές για να προχωρήσουμε σε παραγοντική ανάλυση. Επιπλέον φάνηκε ότι οι μεταβλητές συσχετίζονται μεταξύ τους. Τα παραπάνω προκύπτουν τόσο από τον δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin (0,792) ο οποίος τείνει στη μονάδα, όσο και από το Bartlett's test όπου το $p=0,000$ ($<0,05$). Συνεπώς, τα δεδομένα μας είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση. Αρχικά με βάση τον δείκτη eigenvalue προέκυψαν τέσσερις παράγοντες. Στη συνέχεια εφαρμόστηκε η μέθοδος της περιστροφής (Varimax) προκειμένου να εξαχθούν οι

τελικοί παράγοντες της οργανωσιακής δέσμευσης. Ωστόσο, κάποιοι παράγοντες περιείχαν μόνο δύο μεταβλητές το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τις προϋποθέσεις παραγοντοποίησης που απαιτούν τουλάχιστον τρεις μεταβλητές. Για αυτό το λόγο, έγινε εκ νέου περιστροφή των παραγόντων και ζητήθηκε να εξαχθούν τρεις παράγοντες έτσι ώστε να συμφωνούν με την εννοιολογική διάρθρωση του ερωτηματολογίου. Συνεπώς για τη μέτρηση της νοηματοδότησης οι μεταβλητές ομαδοποιήθηκαν σε τρεις παράγοντες (Συναισθηματική Δέσμευση, Δέσμευση Συνέχειας, Κανονιστική Δέσμευση) οι οποίοι ερμηνεύουν το 51,47 % της συνολικής διασποράς των μεταβλητών. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι η μέτρηση της οργανωσιακής δέσμευσης είναι έγκυρη και αξιόπιστη (βλ. Παράρτημα Δ).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : Αποτελέσματα Έρευνας

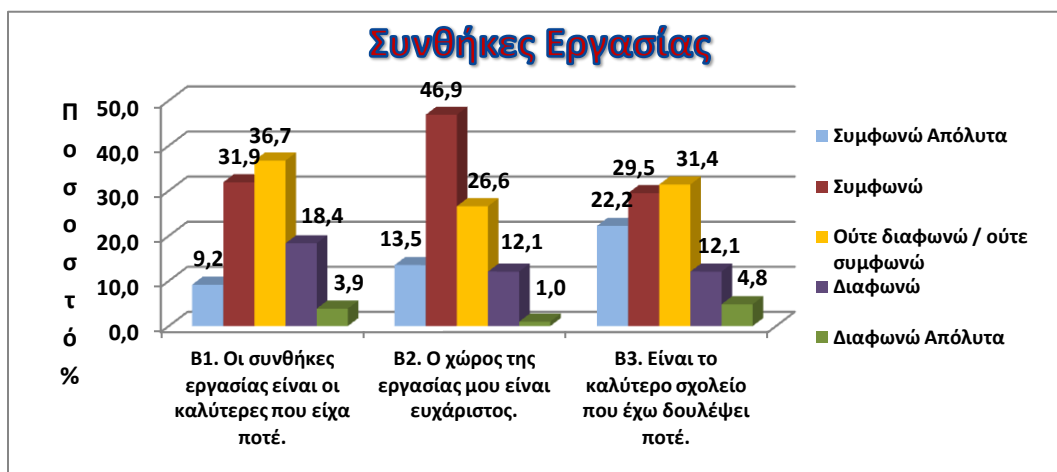
Σε αυτό το κεφάλαιο αρχικά γίνεται περιγραφική ανάλυση των παραγόντων που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους ερωτώμενους και παρουσιάζονται τόσο σε πίνακες όσο και σε διαγράμματα οι συχνότητες εμφάνισης τους. Ακολουθεί η επαγωγική ανάλυση, στη προσπάθεια να βρεθούν σχέσεις και συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

4.1 Περιγραφική ανάλυση της επαγγελματικής ικανοποίησης

Στο Πίνακα 4.1 καταγράφεται το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις συνθήκες εργασίας που επικρατούν στο εργασιακό τους περιβάλλον εκφρασμένο σε ποσοστά. Όπως φαίνεται γενικά οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν **μεγάλη ικανοποίηση**. Πιο συγκεκριμένα, αν λάβουμε υπόψη τα ποσοστά που εκφράζουν **θετική στάση** (Συμφωνώ απόλυτα, Συμφωνώ) η ικανοποίηση πηγάζει κυρίως από το χώρο εργασίας, από το σχολικό περιβάλλον που υπηρετούν και ακολουθούν οι συνθήκες εργασίας. Η γραφική απεικόνιση των αποτελεσμάτων φαίνονται στο Διάγραμμα 4.1. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει και αρκετά σημαντικό ποσοστό το οποίο έχει μάλλον **ουδέτερη στάση** ως προς την ικανοποίηση.

Πίνακας 4.1. Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε ποσοστά από τις συνθήκες εργασίας.

	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
B1. Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ.	9,2	31,9	36,7	18,4	3,9
B2. Ο χώρος της εργασίας μου είναι ευχάριστος.	13,5	46,9	26,6	12,1	1,0
B3. Είναι το καλύτερο σχολείο που έχω δουλέψει ποτέ.	22,2	29,5	31,4	12,1	4,8

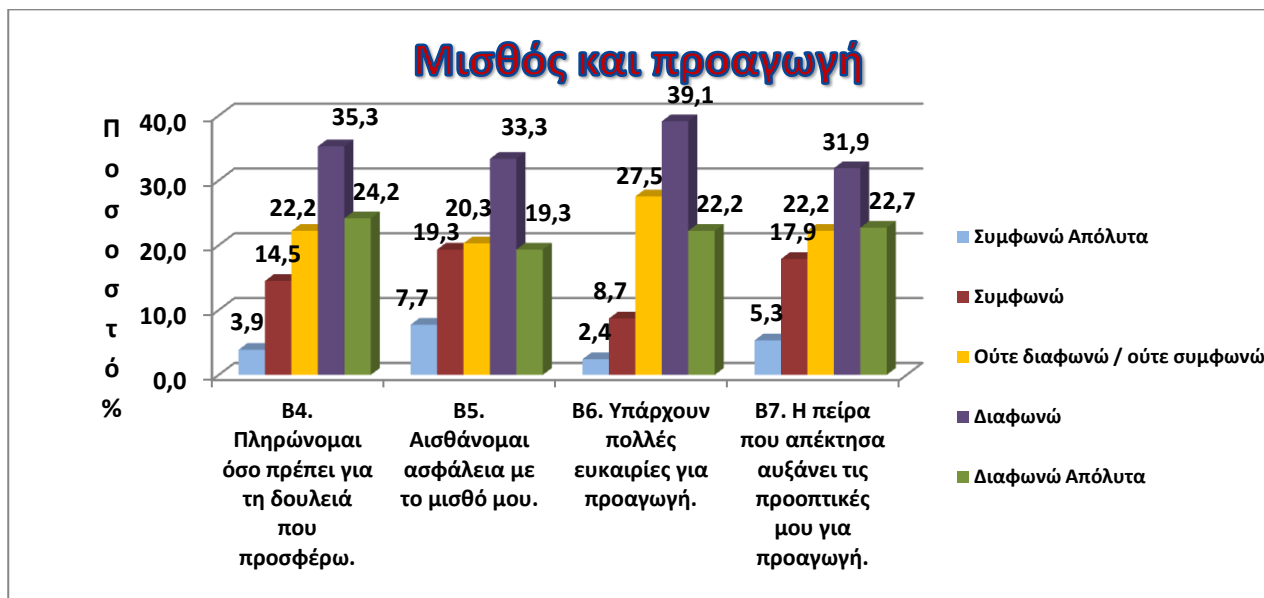


Διάγραμμα 4.1. Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε ποσοστά από τις συνθήκες εργασίας.

Τόσο στο Πίνακα 4.2 όσο και στο Διάγραμμα 4.2 καταγράφεται και αναπαριστάται αντίστοιχα το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον μισθό τους και την πιθανότητα μελλοντικής τους προαγωγής. Σε αυτό τον παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης κυριαρχεί η **αρνητική τάση** (Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ), καθώς οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται **μη ικανοποιημένοι**. Η **έλλειψη ικανοποίησης** πηγάζει κυρίως από τη έλλειψη ευκαιριών για προαγωγή και από το μισθό τους και ακολουθούν οι προοπτικές για προαγωγή και η ανασφάλεια από τον μισθό. Αρκετά μεγάλα ποσοστά καταλαμβάνει και η τάση της ουδετερότητας.

Πίνακας 4.2. Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε ποσοστά από το μισθό και τη προαγωγή.

	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
B4. Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω.	3,9	14,5	22,2	35,3	24,2
B5. Αισθάνομαι ασφάλεια με το μισθό μου.	7,7	19,3	20,3	33,3	19,3
B6. Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή.	2,4	8,7	27,5	39,1	22,2
B7. Η πείρα που απέκτησα αυξάνει τις προοπτικές μου για προαγωγή.	5,3	17,9	22,2	31,9	22,7



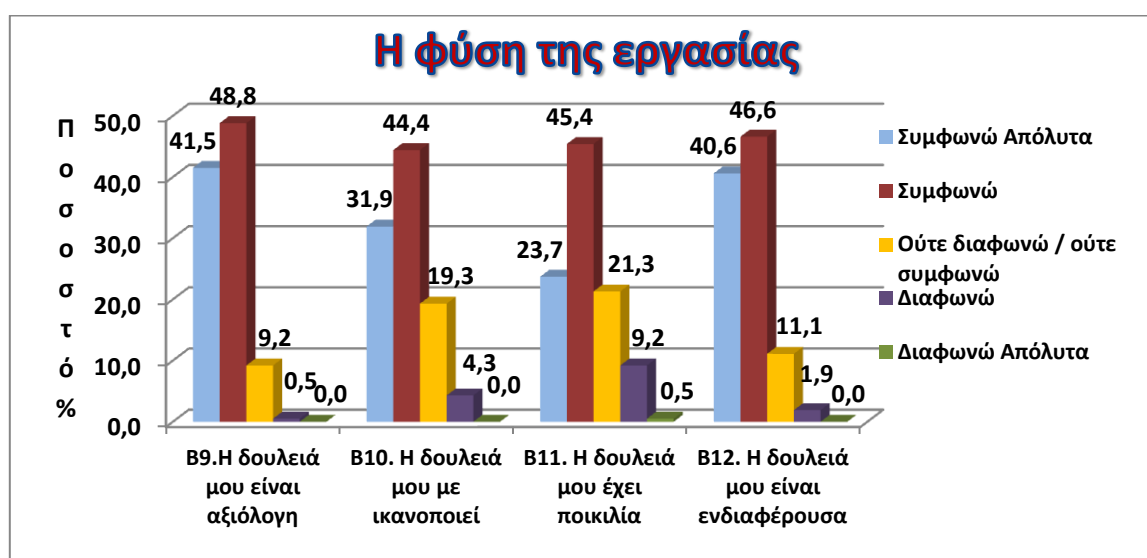
Διάγραμμα 4.2. Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε ποσοστά από το μισθό και τη προαγωγή.

Το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την ίδια τη δουλειά και τη φύση της φαίνεται στον Πίνακα 4.3 και στο Διάγραμμα 4.3. Παρατηρείται ότι κυριαρχεί έντονα η **θετική τάση**. Οι

εκπαιδευτικοί εμφανίζονται **ιδιαίτερα ικανοποιημένοι** από την δουλειά τους καθώς βρίσκουν σε **μεγάλο ποσοστό** τη δουλειά τους αξιόλογη και ενδιαφέρουσα. Δηλώνουν επίσης, ότι η δουλειά τους, τους ικανοποιεί και έχει ποικιλία. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι ένα αξιόλογο ποσοστό εκπαιδευτικών εμφανίζεται ουδέτερο όσον αφορά την ικανοποίηση από την εργασία του (19,3%) και τη ποικιλία της (21,3%).

Πίνακας 4.3. Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε ποσοστά από τη φύση της δουλειάς.

	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
B9. Η δουλειά μου είναι αξιόλογη	41,5	48,8	9,2	0,5	0,0
B10. Η δουλειά μου με ικανοποιεί	31,9	44,4	19,3	4,3	0,0
B11. Η δουλειά μου έχει ποικιλία	23,7	45,4	21,3	9,2	0,5
B12. Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα	40,6	46,6	11,1	1,9	0,0



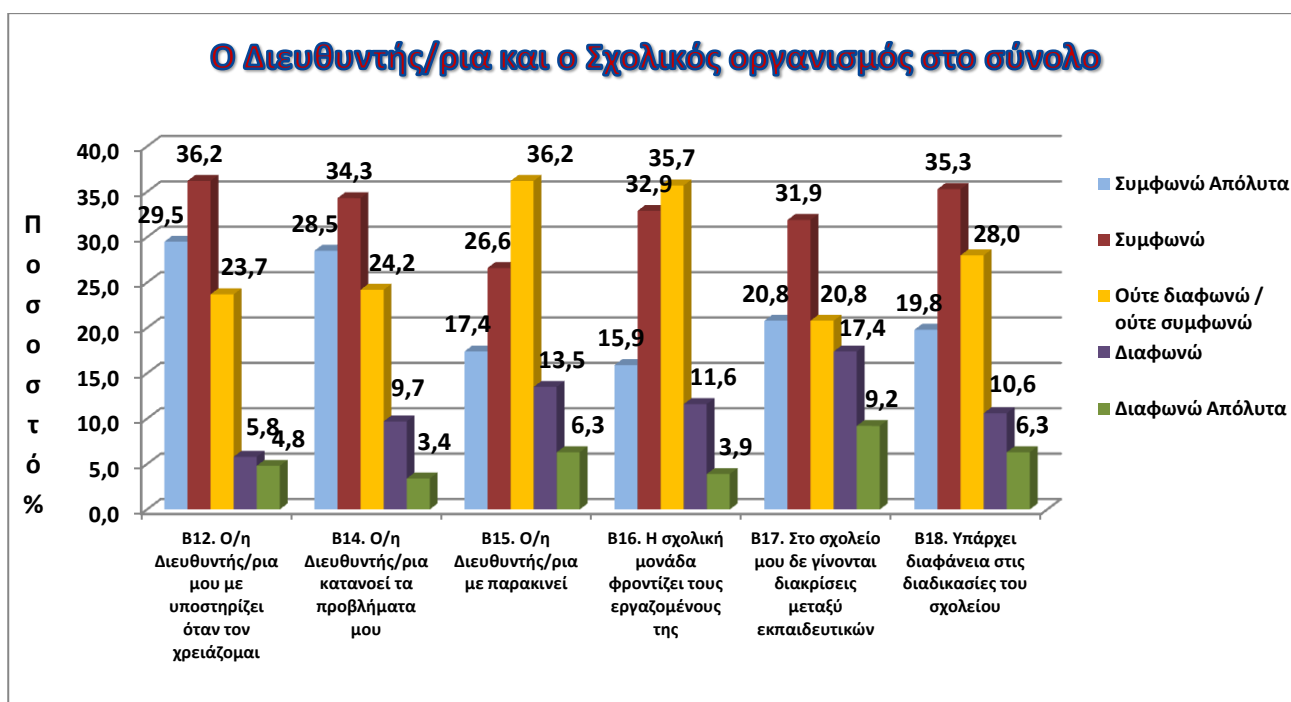
Διάγραμμα 4.3. Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε ποσοστά από τη φύση της δουλειάς.

Ο Πίνακας 4.4 και το Διάγραμμα 4.4 αναφέρεται στο τελευταίο παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης που αφορά το επίπεδο ικανοποίησης που εισπράττουν οι εκπαιδευτικοί από τον Διευθυντή του σχολείου τους και από το σύνολο του εκπαιδευτικού οργανισμού. Όσον αφορά τον άμεσο προϊστάμενο τους, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν **αρκετά ικανοποιημένοι** από την υποστήριξη και την κατανόηση που παρέχει. Λιγότερο ικανοποιημένοι δηλώνουν από τη φροντίδα και παρακίνηση του διευθυντή. Όσον αφορά το σχολικό οργανισμό στο σύνολο και σε αυτή την

περίπτωση δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι από τη διαφάνεια και την ισότητα που επικρατούν σε αυτόν. Γενικά, θα λέγαμε ότι υπερτερεί η **θετική τάση**. Αξίζει να σημειωθεί ότι έντονη είναι και η **τάση της ουδετερότητας** στο θέμα παρακίνησης (36,2%) και της φροντίδας (35,7%) από τον διευθυντή. Επίσης, διαφαίνεται μια **μικρή αρνητική τάση** (Διαφωνώ, Διαφωνώ Απόλυτα) στις συνθήκες ισότητας του σχολικού οργανισμού και στο επίπεδο παρακίνησης από το διευθυντή.

Πίνακας 4.4. Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε ποσοστά από τον Διευθυντή/ρια και το σχολικό οργανισμό στο σύνολο.

	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
B12. Ο/η Διευθυντής/ρια μου με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι	29,5	36,2	23,7	5,8	4,8
B14. Ο/η Διευθυντής/ρια κατανοεί τα προβλήματα μου	28,5	34,3	24,2	9,7	3,4
B15. Ο/η Διευθυντής/ρια με παρακινεί	17,4	26,6	36,2	13,5	6,3
B16. Η σχολική μονάδα φροντίζει τους εργαζομένους της	15,9	32,9	35,7	11,6	3,9
B17. Στο σχολείο μου δε γίνονται διακρίσεις μεταξύ εκπαιδευτικών	20,8	31,9	20,8	17,4	9,2
B18. Υπάρχει διαφάνεια στις διαδικασίες του σχολείου	19,8	35,3	28,0	10,6	6,3



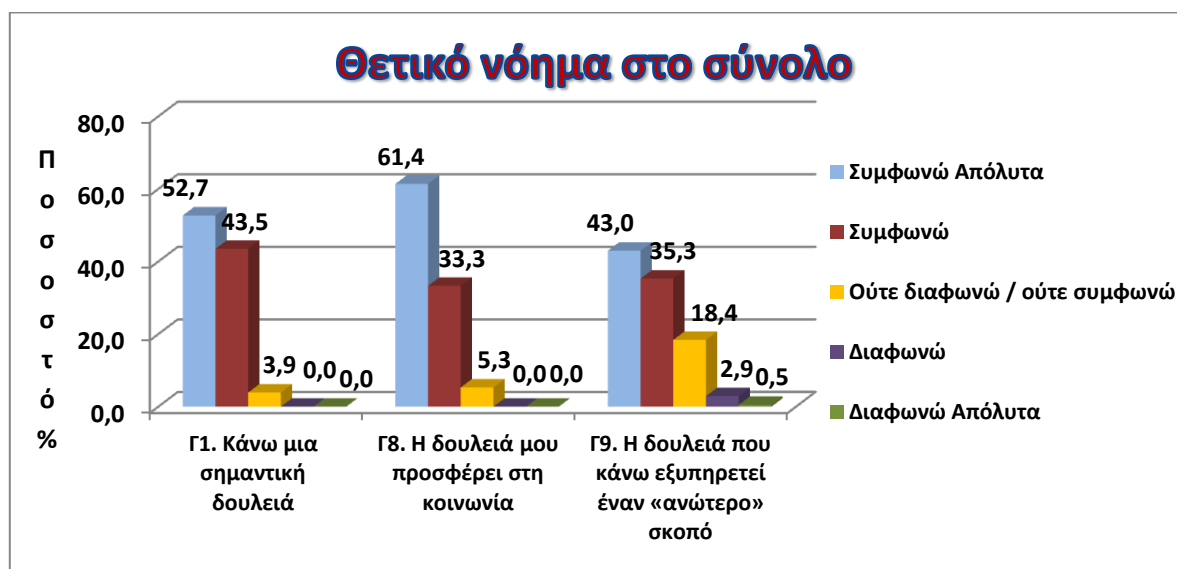
Διάγραμμα 4.4. Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε ποσοστά από τον Διευθυντή/ρια και το σχολικό οργανισμό στο σύνολο.

4.2 Περιγραφική ανάλυση της επαγγελματικής νοηματοδότησης

Στη ενότητα αυτή αποτυπώνεται ο αντίκτυπος που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι έχει το νόημα της εργασίας τους στους ίδιους αλλά και γενικά στο σύνολο. Στον Πίνακα 4.5 καταγράφεται σε ποσοστά το θετικό νόημα που έχει η εργασία των εκπαιδευτικών για το σύνολο. Η γραφική απεικόνιση των απαντήσεων τους φαίνονται στο Διάγραμμα 4.5. Όπως φαίνεται, επικρατεί ξεκάθαρα η **θετική τάση** και μάλιστα είναι ιδιαίτερα **έντονη**. Οι εκπαιδευτικοί, σε συντριπτικά ποσοστά, θεωρούν ότι η δουλειά τους είναι σημαντική, προσφέρει κάποια **θετική αλλαγή** στον κόσμο και εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό.

Πίνακας 4.5. Το επίπεδο επαγγελματικής νοηματοδότησης σε ποσοστά για το σύνολο.

	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
Γ1. Κάνω μια σημαντική δουλειά	52,7	43,5	3,9	0,0	0,0
Γ8. Η δουλειά μου προσφέρει στη κοινωνία	61,4	33,3	5,3	0,0	0,0
Γ9. Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό	43,0	35,3	18,4	2,9	0,5

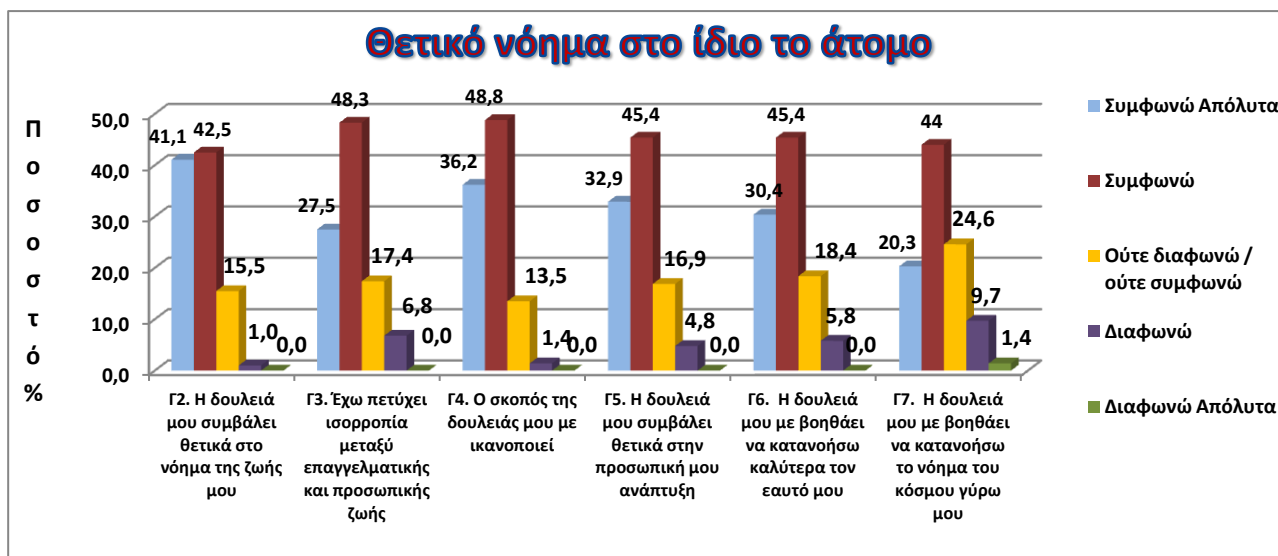


Διάγραμμα 4.5. Το επίπεδο επαγγελματικής νοηματοδότησης σε ποσοστά για το σύνολο.

Στον Πίνακα 4.6 και το Διάγραμμα 4.6 αποτυπώνεται το επίπεδο του θετικού νοήματος που έχει η εργασία των εκπαιδευτικών στους ίδιους. Παρατηρείται πως και σε αυτόν τον παράγοντα της νοηματοδότησης της εργασίας κυριαρχεί έντονα η **θετική τάση**. Ιδιαίτερα **έντονη** εμφανίζεται η **ικανοποίηση** που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από τον **σκοπό** της δουλειάς τους. Δηλώνουν πως η εργασία τους συμβάλλει **θετικά** στο νόημα της ζωής τους και στην προσωπική τους ανάπτυξη. Σε ίδιο ποσοστό, πιστεύουν πως η δουλειά τους συντελεί στη καλύτερη κατανόηση του εαυτού τους και στην επίτευξη της ισορροπίας μεταξύ της επαγγελματικής και προσωπικής τους ζωής. Τέλος, ένα χαμηλότερο ποσοστό αλλά εξίσου υψηλό θεωρεί ότι η εργασία τους συμβάλλει στη κατανόηση του νοήματος του κόσμου γύρω τους.

Πίνακας 4.6. Το επίπεδο επαγγελματικής νοηματοδότησης σε ποσοστά για το ίδιο το άτομο.

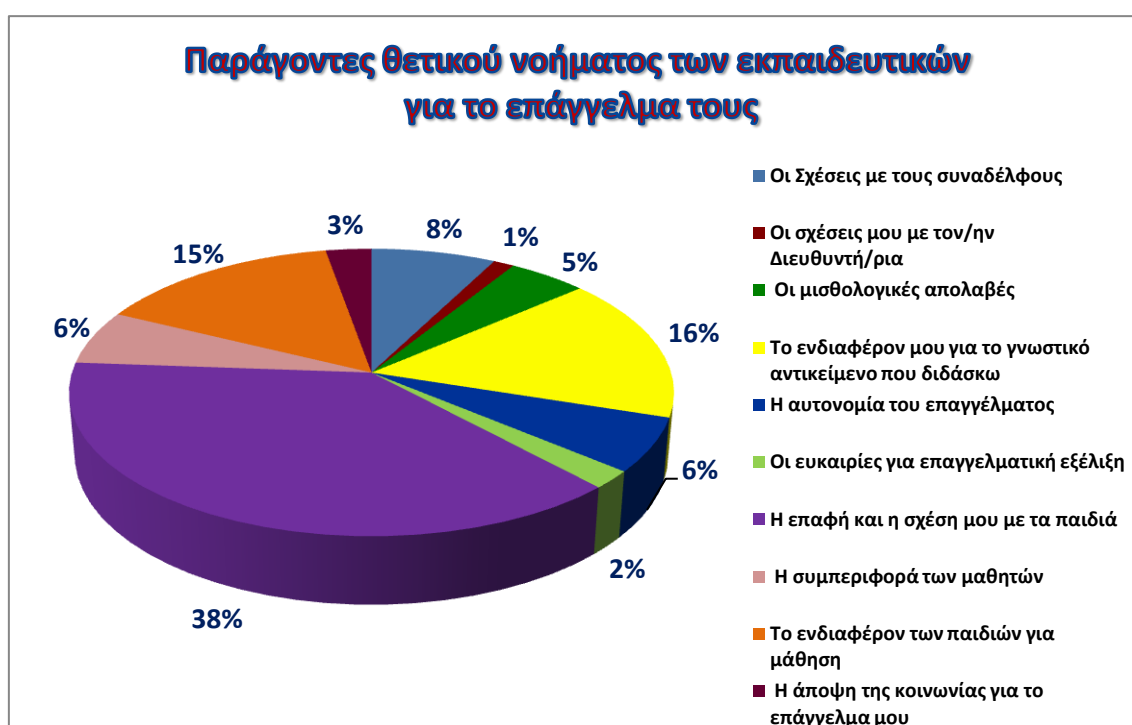
	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
Γ2. Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου	41,1	42,5	15,5	1,0	0,0
Γ3. Έχω πετύχει ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής	27,5	48,3	17,4	6,8	0,0
Γ4. Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί	36,2	48,8	13,5	1,4	0,0
Γ5. Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη	32,9	45,4	16,9	4,8	0,0
Γ6. Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου	30,4	45,4	18,4	5,8	0,0
Γ7. Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου	20,3	44	24,6	9,7	1,4



Διάγραμμα 4.6. Το επίπεδο επαγγελματικής νοηματοδότησης σε ποσοστά για το ίδιο το άτομο.

4.2.2 Παράγοντες θετικού νόηματος των εκπαιδευτικών για το επάγγελμα τους

Σε αυτή την υποενότητα παρουσιάζονται οι παράγοντες που δίνουν θετικό νόημα στην εργασία των εκπαιδευτικών, όπως αποτυπώθηκαν από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους ίδιους. Οι παράγοντες αυτοί προέκυψαν από την ιεράρχηση των δύο πρώτων προτιμήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση Γ10 της τέταρτης ενότητας του ερωτηματολογίου. Στο Διάγραμμα 4.7 απεικονίζεται αναλυτικά η μέση τάση που προέκυψε από το συνυπολογισμό της ιεράρχησης των δύο πρώτων παραγόντων που αποδίδουν θετικό νόημα στην εργασία τους. Μεταξύ όλων, είναι εμφανές πως η επαφή και η σχέση του με τα παιδιά (38%) είναι εκείνο το στοιχείο που συμβάλλει περισσότερο στο νόημα που βιώνει ένας εκπαιδευτικός στην εργασία του. Ακολουθούν το ενδιαφέρον του για το γνωστικό αντικείμενο και το ενδιαφέρον των μαθητών με ποσοστά 16% και 15% αντίστοιχα. Δευτερεύοντας σημασίας φαίνεται να είναι οι σχέσεις με τους συναδέλφους (8%), η αυτονομία του επαγγέλματος (6%), η συμπεριφορά των μαθητών (6%) και οι μισθολογικές απολαβές (5%). Η άποψη της κοινωνίας για το επάγγελμα (3%), οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη (2%) και οι σχέσεις με τον Διευθυντή/τρια φαίνεται πως δεν συμβάλλουν ιδιαίτερα θετικά στο νόημα της εργασίας, καθώς ελάχιστοι από το δείγμα τα επέλεξαν. Διαπιστώνεται ότι το 59% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αλληλεπίδραση με τους μαθητές είναι αυτή που επηρεάζει θετικά το νόημα της εργασίας τους (επαφή και σχέση, συμπεριφορά και ενδιαφέρον).



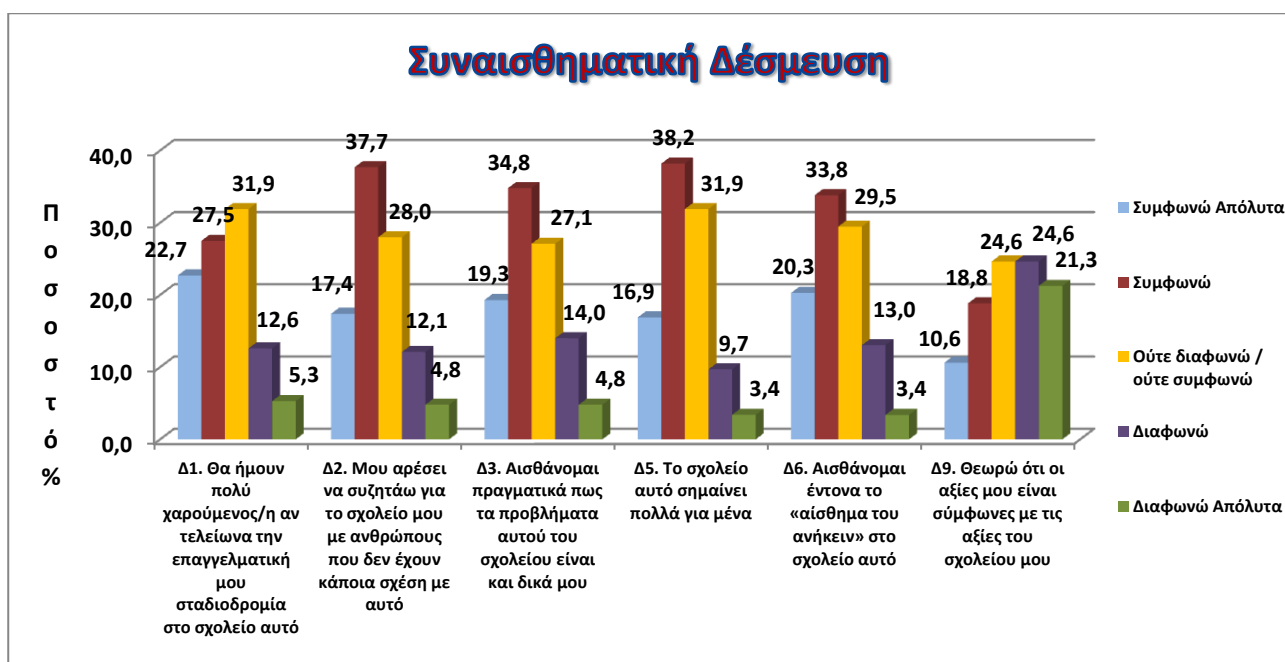
Διάγραμμα 4.7. Παράγοντες που αποδίδουν θετικό νόημα στην εργασία των εκπαιδευτικών σε ποσοστά.

4.3 Περιγραφική ανάλυση της οργανωσιακής δέσμευσης

Σε αυτή την ενότητα αποτυπώνεται το επίπεδο της επαγγελματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών στις τρεις συνιστώσες που προέκυψαν, που είναι η συναισθηματική δέσμευση, η δέσμευση συνέχειας και η κανονιστική δέσμευση. Πιο συγκεκριμένα στον Πίνακα 4.7 αποτυπώνεται το επίπεδο της συναισθηματικής δέσμευσης. Παρατηρείται ότι στους εκπαιδευτικούς του δείγματος επικρατεί γενικά η **θετική τάση**, καθώς οι περισσότεροι δηλώνουν την σημαντικότητα του ρόλου του σχολείου στη ζωή τους και ότι θέλουν να μιλάνε σε άλλους για το σχολείο τους. Επίσης, μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ταυτίζεται με τα προβλήματα του σχολείου και ότι βιώνει έντονα το αίσθημα του ανήκειν. Οι περισσότεροι από αυτούς δηλώνει χαρούμενο με το σχολείο στο οποίο εργάζονται. Υπάρχει ωστόσο, μια εξαίρεση όπου διαφαίνεται να κυριαρχεί η **αρνητική τάση** (Διαφωνώ, Διαφωνώ απόλυτα) καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι αξίες τους δεν είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου. Αξίζει να σημειωθεί ότι παρατηρούνται σημαντικά ποσοστά και στη **τάση της ουδετερότητας** που κυμαίνονται από 24,6% έως 31,9%. Συνεπώς, παρατηρείται γενικά ότι οι εκπαιδευτικοί είναι συναισθηματικά δεσμευμένοι με το σχολείο τους με μια εξαίρεση όμως όσον αφορά τη συναισθηματική δέσμευση που προκύπτει από την ταύτιση των αξιών τους με εκείνες του σχολικού οργανισμού που υπηρετούν.

Πίνακας 4.7. Το επίπεδο συναισθηματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών σε ποσοστά.

	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
Δ1. Θα ήμουν πολύ χαρούμενος/η αν τελείωνα την επαγγελματική μου σταδιοδρομία στο σχολείο αυτό	22,7	27,5	31,9	12,6	5,3
Δ2. Μου αρέσει να συζητάω για το σχολείο μου με ανθρώπους που δεν έχουν κάποια σχέση με αυτό	17,4	37,7	28,0	12,1	4,8
Δ3. Αισθάνομαι πραγματικά πως τα προβλήματα αυτού του σχολείου είναι και δικά μου	19,3	34,8	27,1	14,0	4,8
Δ5. Το σχολείο αυτό σημαίνει πολλά για μένα	16,9	38,2	31,9	9,7	3,4
Δ6. Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό	20,3	33,8	29,5	13,0	3,4
Δ9. Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου	10,6	18,8	24,6	24,6	21,3



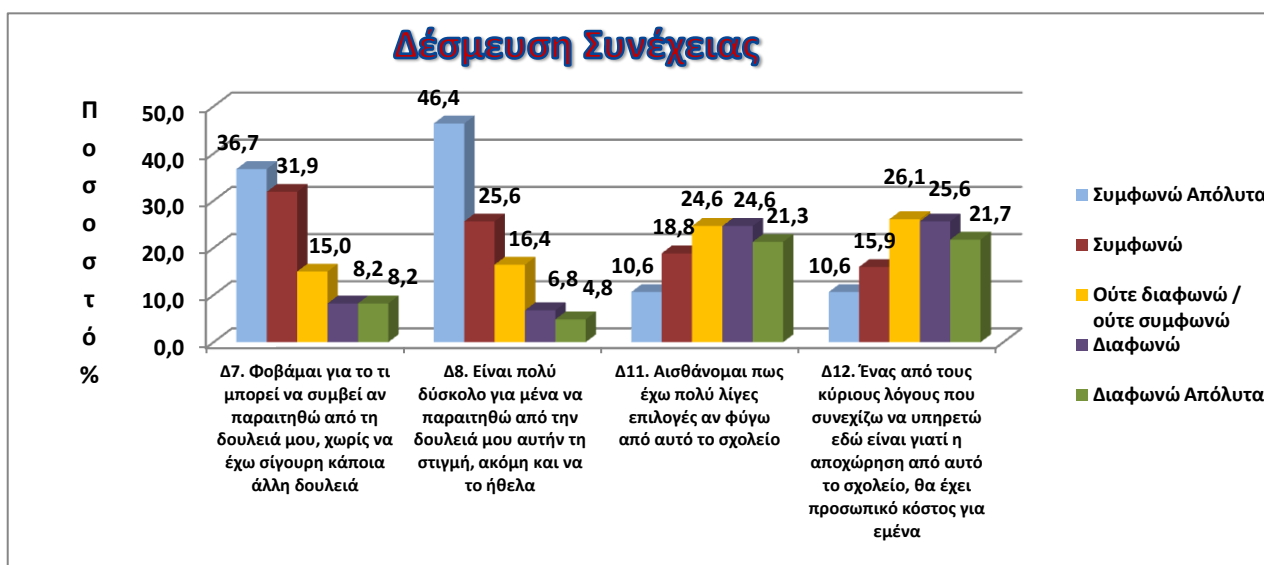
Διάγραμμα 4.8. Το επίπεδο συναισθηματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών σε ποσοστά.

Στον Πίνακα 4.8 και το Διάγραμμα 4.9 απεικονίζεται το επίπεδο της συνεχούς δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά το ζήτημα της παραίτησης κυριαρχεί η **θετική τάση**, καθώς οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη δυσκολία και το φόβο που αισθάνονται σε ένα ενδεχόμενο παραίτησης από την δουλειά τους. Όσον αφορά τις επιλογές που υπάρχουν αν αποφασίσουν να αποχωρίσουν από το σχολείο τους υπερτερεί ξεκάθαρα η **αρνητική τάση**, καθώς δηλώνουν πως μια πιθανή αποχώρηση δε θα έχει προσωπικό κόστος για αυτούς και ότι οι επιλογές εκ των υστέρων για αυτούς δεν είναι λίγες. Αυτή η αρνητική τάση ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα ανήκουν στους δημόσιους υπαλλήλους που υπηρετούν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο διορισμός τους και η τοποθέτησή τους στα σχολεία καθορίζεται από τη κεντρική εξουσία του εκπαιδευτικού συστήματος και οι δυνατότητες επιλογής, μετάθεσης ή ακόμα και μετάταξης είναι περιορισμένες. Συνεπώς, παρατηρείται ότι η συνεχής δέσμευση χαρακτηρίζεται από μια συνολικά **ουδέτερη τάση** καθώς οι εκπαιδευτικοί φοβούνται το ενδεχόμενο παραίτησης αλλά όχι την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος.

Πίνακας 4.8. Το επίπεδο της συνεχούς δέσμευσης των εκπαιδευτικών σε ποσοστά.

	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
Δ7. Φοβάμαι για το τι μπορεί να συμβεί αν παραιτηθώ από τη δουλειά μου, χωρίς να έχω σίγουρη κάποια άλλη δουλειά	36,7	31,9	15,0	8,2	8,2

Δ8. Είναι πολύ δύσκολο για μένα να παραιτηθώ από τη δουλειά μου αυτήν τη στιγμή, ακόμη και να το ήθελα	46,4	25,6	16,4	6,8	4,8
Δ11. Αισθάνομαι πως έχω πολύ λίγες επιλογές αν φύγω από αυτό το σχολείο	10,6	18,8	24,6	24,6	21,3
Δ12. Ένας από τους κύριους λόγους που συνεχίζω να υπηρετώ εδώ είναι γιατί η αποχώρηση από αυτό το σχολείο, θα έχει προσωπικό κόστος για εμένα	10,6	15,9	26,1	25,6	21,7

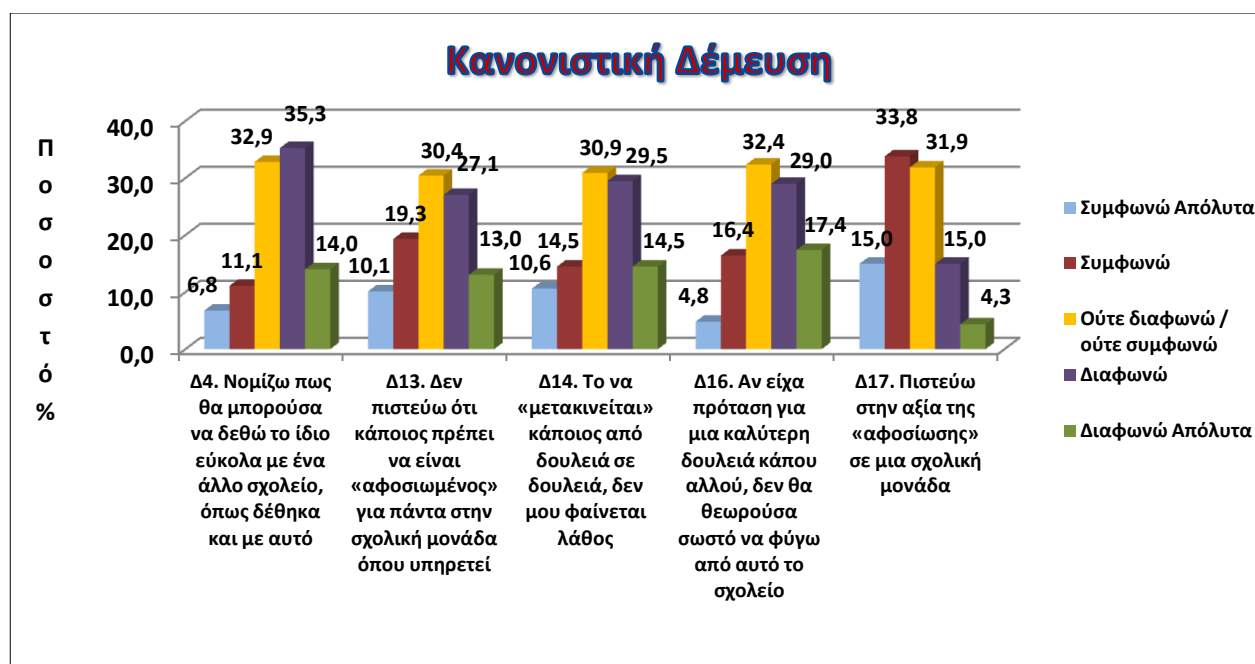


Διάγραμμα 4.9. Το επίπεδο της συνεχούς δέσμευσης των εκπαιδευτικών σε ποσοστά.

Τέλος, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον τελευταίο παράγοντα της οργανωσιακής δέσμευσης, τη κανονιστική δέσμευση παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.9 και απεικονίζονται στο Διάγραμμα 4.10. Διαπιστώνεται ότι κυριαρχεί η **αρνητική τάση** (Διαφωνώ, Διαφωνώ απόλυτα), καθώς οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως θα μπορούσαν να δεθούν το ίδιο εύκολα και με κάποιο άλλο σχολείο, δε θεωρούν λάθος την αποχώρηση από το σχολείο σε ένα ενδεχόμενο καλύτερης πρότασης για δουλειά και τη μετακίνηση κάποιου από δουλειά σε δουλειά. Αντίθετα πιστεύουν ότι δεν οφείλει κάποιος να είναι αφοσιωμένος για πάντα στην σχολική μονάδα που υπηρετεί. Ωστόσο, παρατηρείται μια **θετική τάση** όσον αφορά την **αξία της αφοσίωσης** όπου οι περισσότεροι δηλώνουν ότι πιστεύουν σε αυτή. Αξίζει να σημειωθεί ότι παρατηρούνται σημαντικά ποσοστά και στη **τάση της ουδετερότητας** που κυμαίνονται από 30,4% έως 32,9%.

Πίνακας 4.9. Το επίπεδο της κανονιστικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών σε ποσοστά.

	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
Δ4. Νομίζω πως δε θα μπορούσα να δεθώ το ίδιο εύκολα με ένα άλλο σχολείο, όπως δέθηκα και με αυτό	6,8	11,1	32,9	35,3	14,0
Δ13. Πιστεύω ότι κάποιος πρέπει να είναι «αφοσιωμένος» για πάντα στην σχολική μονάδα όπου υπηρετεί	10,1	19,3	30,4	27,1	13,0
Δ14. Το να «μετακινείται» κάποιος από δουλειά σε δουλειά, μου φαίνεται λάθος	10,6	14,5	30,9	29,5	14,5
Δ16. Αν είχα πρόταση για μια καλύτερη δουλειά κάπου αλλού, δεν θα θεωρούσα σωστό να φύγω από αυτό το σχολείο	4,8	16,4	32,4	29,0	17,4
Δ17. Πιστεύω στην αξία της «αφοσίωσης» σε μια σχολική μονάδα	15,0	33,8	31,9	15,0	4,3



Διάγραμμα 4.10. Το επίπεδο της κανονιστικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών σε ποσοστά.

4.4 Περιγραφικά στοιχεία των νέων μεταβλητών της επαγγελματικής ικανοποίησης, της νοηματοδότησης της εργασίας και της οργανωσιακής δέσμευσης.

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι μέσοι όροι, οι διάμεσοι και οι τυπικές αποκλίσεις που προέκυψαν από κάθε ενότητα του ερωτηματολογίου (Επαγγελματική Ικανοποίηση,

Νοσηματοδότηση της εργασίας, Οργανωσιακή Δέσμευση), με βάση τις νέες μεταβλητές που δημιουργήθηκαν μετά την παραγοντική ανάλυση που εφαρμόστηκε σε καθεμία από αυτές.

Επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Από τον Πίνακα 4.10 προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων των 207 εκπαιδευτικών στην πρώτη υποκλίμακα που διερευνά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις συνθήκες εργασίας είναι $M.O.= 3,45$ με $T.A.= 0,85$. Η δεύτερη υποκλίμακα αφορά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το μισθό και γενικά τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες προαγωγής. Οι απαντήσεις σε αυτήν την ενότητα δίνουν $M.O.= 2,45$ με $T.A.= 0,80$. Στην τρίτη υποκλίμακα που διερευνά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που πηγάζει από την ίδια την εργασία, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση που προκύπτει από τις απαντήσεις είναι 4,11 και 0,65 αντίστοιχα. Τέλος, στην τέταρτη υποκλίμακα η οποία εξετάζει το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον άμεσο προϊστάμενο, δηλαδή το διευθυντή, και το σχολικό οργανισμό στο σύνολο του, προκύπτει ότι οι απαντήσεις έχουν $M.O.=3,54$ με $T.A.=0,94$. Παρατηρούμε επίσης ότι για κάθε υποκλίμακα η μέση τιμή δεν απέχει πολύ από τη διάμεσο. Συνεπώς, με βάση αυτά τα αποτελέσματα, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να πηγάζει περισσότερο από τη φύση της ίδιας της εργασίας και έπειτα από τον Διευθυντή και τις συνθήκες εργασίας. Αντίθετα, ο μισθός και οι δυνατότητες προαγωγής επηρεάζουν αρνητικά το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 4.10. Υποκλίμακες Επαγγελματικής Ικανοποίησης.

Επαγγελματική Ικανοποίηση				
	Συνθήκες Εργασίας	Μισθός και Προαγωγή	Φύση της Εργασίας	Διευθυντής και Σχολικός Οργανισμός
N	207	207	207	207
Mean	3,45411	2,45652	4,10870	3,54106
Median	3,33333	2,25000	4,00000	3,50000
Std. Deviation	,850733	,801951	,649605	,938827
Range	4,000	4,000	2,750	4,000

Νοσηματοδότηση της Εργασίας

Ο Πίνακας 4.11 αποτυπώνει στην ουσία τον αντίκτυπο, που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί, ότι έχει το νόημα της εργασίας τους στους ίδιους αλλά και γενικά στο σύνολο. Όπως προκύπτει, από τις απαντήσεις του δείγματος, ο μέσος όρος στην πρώτη υποκλίμακα που αφορά το γενικό νόημα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους είναι $M.O.= 4,41$ με $T.A.= 0,55$. Η δεύτερη

υποκλίμακα αφορά το ατομικό νόημα που εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους. Οι απαντήσεις σε αυτήν την ενότητα δίνουν $M.O.= 4,03$ με $T.A.= 0,64$. Διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι η εργασία τους έχει υψηλό νόημα στους ίδιους αλλά και στο σύνολο γενικότερα.

Πίνακας 4.11. Υποκλίμακες της Νοηματοδότησης της εργασίας.

Νοηματοδότηση της εργασίας		
	Γενικό Νόημα	Ατομικό Νόημα
N	207	207
Mean	4,40741	4,03140
Median	4,33333	4,00000
Std. Deviation	,555340	,639374
Range	2,333	3,000

Οργανωσιακή Δέσμευση

Από τον πίνακα 4.12 προκύπτει ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων των 207 εκπαιδευτικών στην πρώτη υποκλίμακα που διερευνά την συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών είναι $M.O.= 3,51$ με $T.A.= 0,81$. Η δεύτερη υποκλίμακα αφορά την δέσμευση συνέχειας. Οι απαντήσεις σε αυτήν την ενότητα δίνουν $M.O.= 3,31$ με $T.A.= 0,88$. Στην τρίτη υποκλίμακα που διερευνά την κανονιστική δέσμευση, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση που προκύπτει από τις απαντήσεις είναι 2,85 και 0,66 αντίστοιχα. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται περισσότερο συναισθηματικά με τους σχολικούς οργανισμούς που υπηρετούν.

Πίνακας 4.12. Υποκλίμακες της Οργανωσιακής Δέσμευσης.

Οργανωσιακή Δέσμευση			
	Συναισθηματική Δέσμευση	Δέσμευση Συνέχειας	Κανονιστική Δέσμευση
N	207	207	207
Mean	3,51047	3,30918	2,85507
Median	3,50000	3,50000	3,00000
Std. Deviation	,805706	,885667	,658227
Range	3,667	4,000	3,800

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο : Επαγωγική Στατιστική

Σε αυτή την ενότητα θα γίνει προσπάθεια να διερευνηθούν οι διάφορες σχέσεις που πιθανόν να υπάρχουν ανάμεσα στα ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας και των παραγόντων που προέκυψαν. Στόχος είναι να εντοπιστούν τυχόν συσχετίσεις μεταξύ τους και να αναδειχθούν εκείνες που είναι στατιστικά σημαντικές. Πριν από οποιαδήποτε επεξεργασία, οι μεταβλητές θα ελεγχθούν αν ακολουθούν κανονική κατανομή, όπως άλλωστε επιτάσσουν οι κανόνες της στατιστικής, και στη συνέχεια ανάλογα με τις μεταβλητές (ποσοτικές διάταξης, ποιοτικές, μεταβλητές με δύο ή περισσότερες κατηγορίες) θα χρησιμοποιηθούν και θα εφαρμοστούν οι κατάλληλοι μέθοδοι ανάλυσης της επαγωγικής στατιστικής (T-test, One-Way ANOVA, Regression).

5.1 Η σχέση των ατομικών χαρακτηριστικών με την επαγγελματική ικανοποίηση, την επαγγελματική νοηματοδότηση και την οργανωσιακή δέσμευση

Στη παρούσα ενότητα θα γίνει προσπάθεια να διερευνηθούν οι πιθανές σχέσεις που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα στο φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας και το τύπο σχολείου του δείγματος της έρευνας και των παραγόντων που προέκυψαν σε κάθε μια από τις ενότητες του ερωτηματολογίου.

5.1.1 Η σχέση του φύλου με την επαγγελματική ικανοποίηση, την επαγγελματική νοηματοδότηση και την οργανωσιακή δέσμευση

Επαγγελματική ικανοποίηση

Αρχικά γίνεται έλεγχος κανονικής κατανομής.

H_0 : Η επαγγελματική ικανοποίηση ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών ακολουθεί κανονική κατανομή.

H_1 : Η επαγγελματική ικανοποίηση ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών δεν ακολουθεί κανονική κατανομή.

Όπως παρατηρούμε από τον Πίνακα 5.1 και λαμβάνοντας υπόψη τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov, το επίπεδο σημαντικότητας (significance) στις συνθήκες εργασίας με βάση το φύλο είναι 0,000

δηλαδή $p < 0,05$. Συνεπώς, απορρίπτουμε την H_0 και δεχόμαστε την H_1 όπου σημαίνει ότι δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Αντίστοιχα ελέγχοντας το επίπεδο σημαντικότητας ($p < 0,05$) για το μισθό και την προαγωγή καθώς και τη φύση εργασίας με βάση το φύλο απορρίπτουμε την υπόθεση της κανονικότητας. Σε ότι αφορά τον διευθυντή και το σχολικό οργανισμό παρατηρούμε ότι οι γυναίκες ακολουθούν κανονική κατανομή ($p=0,2 > 0,05$) ενώ οι άντρες όχι ($p=0,035 < 0,05$). Για αυτό το λόγο για όλους τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης θα γίνουν μη παραμετρικοί έλεγχοι υποθέσεων (Non Parametric Independent Tests), γεγονός που συμφωνεί και με το test των Shapiro – Wilk.

Πίνακας 5.1. Έλεγχος κατανομής των παραγόντων ικανοποίησης ως προς το φύλο

Έλεγχος Κανονικής Κατανομής							
	Φύλο	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Συνθήκες Εργασίας	Άνδρας	,150	91	,000	,958	91	,005
	Γυναίκα	,117	116	,000	,973	116	,018
Μισθός και Προαγωγή	Άνδρας	,103	91	,019	,963	91	,010
	Γυναίκα	,131	116	,000	,967	116	,006
Φύση της Εργασίας	Άνδρας	,133	91	,000	,936	91	,000
	Γυναίκα	,118	116	,000	,943	116	,000
Διευθυντής και Σχολικός Οργανισμός	Άνδρας	,097	91	,035	,952	91	,002
	Γυναίκα	,068	116	,200*	,972	116	,015

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Με τους μη παραμετρικούς ελέγχους θέλουμε να ελέγξουμε αν οι μέσες τιμές των διάφορων παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ως προς το φύλο.

Αρχικά και εδώ κάνουμε τις υποθέσεις :

H_0 : Οι μέσοι όροι των παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης δεν διαφέρουν ως προς το φύλο.

H_1 : Οι μέσοι όροι των παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης διαφέρουν ως προς το φύλο.

Πίνακας 5.2. Έλεγχος μέσω των τιμών των παραγόντων ικανοποίησης ως προς το φύλο

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Συνθήκες Εργασίας is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	0,342	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Μισθός και Προαγωγή is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	0,643	Retain the null hypothesis.

3	The distribution of Φύση της Εργασίας is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	0,821	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Διευθυντής και Σχολικός Οργανισμός is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	0,019	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Για τον έλεγχο των μέσων τιμών χρησιμοποιήθηκε το Mann-Whitney U Test και προέκυψε ο Πίνακας 5.2. Σύμφωνα με αυτόν, προκύπτει ότι οι μέσοι όροι της ικανοποίησης από τις συνθήκες εργασίας, το μισθό και τις ευκαιρίες προαγωγής καθώς και τη φύση της ίδιας της δουλειάς δεν διαφέρουν σημαντικά ως προς το φύλο. Δηλαδή, απορρίπτουμε την H_1 υπόθεση και δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση εφόσον το $\text{sig} > 0,05$ και στους τρεις αυτούς παράγοντες. Αντίθετα, οι μέσοι όροι της ικανοποίησης από το διευθυντή και το σχολικό οργανισμό διαφέρουν σημαντικά ως προς το φύλο ($\text{sig} = 0,019 < 0,05$). Δηλαδή, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες στην ικανοποίηση που εκλαμβάνουν από το διευθυντή και το σχολικό οργανισμό. Αυτό φαίνεται και από τον Πίνακα 5.3 που ακολουθεί, όπου παρατηρούμε ότι η ικανοποίηση των αντρών από τον διευθυντή έχει $M.O. = 3,705$ με $T.A. = 0,932$ σε αντίθεση με εκείνη των γυναικών που έχει $M.O. = 3,412$ μονάδες με $T.A. = 0,928$, ενώ στους άλλους παράγοντες παρατηρούμε ότι οι μέσες τιμές μεταξύ αντρών και γυναικών παίρνουν πολύ κοντινές τιμές. Συνεπώς, οι άντρες εμφανίζονται να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τον διευθυντή απ' ό,τι οι γυναίκες.

Πίνακας 5.3 Περιγραφικά στοιχεία των παραγόντων της ικανοποίησης με βάση το φύλο

	Συνθήκες Εργασίας		Μισθός και Προαγωγή		Φύση της Εργασίας		Διευθυντής και Σχολικός Οργανισμός	
	Ανδρας	Γυναίκα	Ανδρας	Γυναίκα	Ανδρας	Γυναίκα	Ανδρας	Γυναίκα
Mean	3,520	3,402	2,429	2,478	4,115	4,103	3,705	3,412
Median	3,667	3,333	2,250	2,250	4,000	4,000	3,833	3,333
Variance	0,751	0,702	0,677	0,621	0,430	0,420	0,869	0,861
Std. Deviation	0,867	0,838	0,823	0,788	0,655	0,648	0,932	0,928
Range	3,333	4,000	3,250	4,000	2,750	2,500	3,833	4,000
Skewness	-0,162	-0,278	0,379	0,550	-0,561	-0,376	-0,597	-0,352
Kurtosis	-0,787	-0,005	-0,448	0,514	-0,168	-0,433	-0,174	0,009

Επαγγελματική Νοηματοδότηση

Όπως και στην επαγγελματική ικανοποίηση έτσι και εδώ έγινε αρχικά έλεγχος κατανομής για να ελέγξουμε αν τα δυο ανεξάρτητα δείγματα του πληθυσμού μας (άνδρες, γυναίκες) ακολουθούν κανονική κατανομή στις δύο διαστάσεις της επαγγελματικής νοηματοδότησης. Έτσι, προέκυψε ο

Πίνακας 5.4 όπου φαίνεται ότι το γενικό νόημα δεν ακολουθεί κανονική κατανομή ως προς το φύλο. Το ατομικό νόημα ακολουθεί κανονική κατανομή ως προς τους άντρες αλλά όχι ως προς τις γυναίκες. Σύμφωνα με τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov, το επίπεδο σημαντικότητας (significance) του γενικού νοήματος με βάση και τα δύο φύλα είναι 0,000 δηλαδή $p < 0,05$ που σημαίνει ότι δεν ακολουθεί κανονική κατανομή. Αντίστοιχα, ελέγχοντας το επίπεδο σημαντικότητας για το ατομικό νόημα με βάση το φύλο παρατηρούμε ότι ως προς τους άντρες ακολουθεί κανονική κατανομή ($p=0,06 > 0,05$) ενώ ως προς τις γυναίκες όχι ($p=0,000 < 0,05$). Εφόσον δεν ακολουθούν όλα την κανονική κατανομή, στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι υποθέσεων (Non Parametric Independent Tests), γεγονός που συμφωνεί και το test των Shapiro – Wilk.

Πίνακας 5.4 Έλεγχος κατανομής των παραγόντων της νοηματοδότησης ως προς το φύλο

Έλεγχος Κανονικής Κατανομής							
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Φύλο	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Γενικό Νόημα	Άνδρας	,182	91	,000	,869	91	,000
	Γυναίκα	,171	116	,000	,890	116	,000
Ατομικό Νόημα	Άνδρας	,090	91	,066	,961	91	,008
	Γυναίκα	,123	116	,000	,954	116	,001

a. Lilliefors Significance Correction

Για να ελέγξουμε αν οι μέσες τιμές των δύο παραγόντων της επαγγελματικής νοηματοδότησης διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ως προς το φύλο χρησιμοποιήθηκε το Mann-Whitney U Test και προέκυψε ο Πίνακας 5.5. Σύμφωνα με αυτόν, προκύπτει ότι οι μέσοι όροι των δύο διαστάσεων της επαγγελματικής νοηματοδότησης δεν διαφέρουν σημαντικά ως προς το φύλο ($sig > 0,05$). Πράγματι, όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 5.6 ο μέσος όρος των απαντήσεων των αντρών για το γενικό νόημα είναι $M.O. = 4,44$ με $T.A. = 0,56$ και δε διαφέρει από εκείνο των γυναικών που είναι $M.O. = 4,38$ με $T.A. = 0,53$. Το ίδιο παρατηρούμε και για το μέσο όρο των απαντήσεων όσον αφορά το ατομικό νόημα που προσλαμβάνουν από την εργασία οι άντρες ($M.O. = 3,94$, $T.A. = 0,69$) σε σχέση με τις γυναίκες ($M.O. = 4,11$, $T.A. = 0,59$).

Πίνακας 5.5 Έλεγχος μέσω των τιμών των παραγόντων νοηματοδότησης ως προς το φύλο

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Γενικό Νόημα is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	0,361	Retain the null hypothesis.

2	The distribution of Ατομικό Νόημα is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	0,105	Retain the null hypothesis..
---	--	---	-------	------------------------------

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 5.6 Περιγραφικά στοιχεία των παραγόντων της νοηματοδότησης με βάση το φύλο

	Γενικό Νόημα		Ατομικό Νόημα	
	Άνδρας	Γυναίκα	Άνδρας	Γυναίκα
Mean	4,440	4,382	3,936	4,106
Median	4,667	4,333	4,000	4,000
Variance	0,313	0,306	0,476	0,347
Std. Deviation	0,560	0,553	0,690	0,589
Range	2,333	2,333	3,000	2,667
Skewness	-0,923	-0,575	-0,400	-0,244
Kurtosis	0,408	-0,284	-0,414	-0,117

Οργανωσιακή Δέσμευση

Πριν οποιαδήποτε επεξεργασία έγινε έλεγχος κατανομής για να ελέγξουμε αν οι απαντήσεις με βάση το φύλο ακολουθούν κανονική κατανομή στους τρεις παράγοντες της οργανωσιακής δέσμευσης. Στο Πίνακα 5.7 εμφανίζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν για τον έλεγχο κατανομής για τη συναισθηματική δέσμευση, τη δέσμευση συνέχειας και τη κανονιστική δέσμευση. Όσον αφορά τη συναισθηματική δέσμευση παρατηρούμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας στους άντρες είναι $p = 0,053 > 0,05$ και στις γυναίκες είναι $p = 0,049 < 0,05$. Επειδή το sig των γυναικών είναι πολύ κοντά στο 0,05 θα λάβουμε υπόψη το test Shapiro – Wilk όπου φαίνεται ότι τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες ακολουθούν κανονική κατανομή ($p=0,072 > 0,05$ και $p=0,081 > 0,05$). Άρα για τη συναισθηματική δέσμευση θα προχωρήσουμε σε T-test αφού πρώτα γίνει έλεγχος του Levene για την ισότητα των διασπορών των δύο κατανομών. Για τη δέσμευση συνέχειας και την κανονιστική δέσμευση δεν προκύπτει κανονική κατανομή ως προς το φύλο. Συνεπώς, για αυτές τις δύο μεταβλητές θα γίνουν περαιτέρω μη παραμετρικοί έλεγχοι υποθέσεων (Non Parametric Independent Tests).

Πίνακας 5.7 Έλεγχος κατανομής των παραγόντων της νοηματοδότησης ως προς το φύλο

Έλεγχος Κανονικής Κατανομής							
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Φύλο		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Συναισθηματική Δέσμευση	Ανδρας	,092	91	,053	,975	91	,072
	Γυναίκα	,083	116	,049	,980	116	,081
Δέσμευση Συνέχειας	Ανδρας	,082	91	,170	,981	91	,219
	Γυναίκα	,113	116	,001	,931	116	,000
Κανονιστική Δέσμευση	Ανδρας	,144	91	,000	,967	91	,020
	Γυναίκα	,095	116	,013	,983	116	,159

a. Lilliefors Significance Correction

Τα αποτελέσματα του Levene Test για την ισότητα των διακυμάνσεων στη συναισθηματική δέσμευση με βάση το φύλο απεικονίζονται στο Πίνακα 5.8. Σύμφωνα με αυτά παρατηρούμε ότι το $F=1,154$ και $p=0,284 > 0,05$, οπότε προκύπτει ότι οι διακυμάνσεις είναι ίσες. Στη συνέχεια εξετάζουμε τα αποτελέσματα του T-test στη πρώτη σειρά για να δούμε αν έχουμε ίδιες μέσες τιμές μεταξύ αντρών και γυναικών. Η τιμή του $t(207)=1,140$ και $p=0,138 > 0,05$ συνεπώς προκύπτει ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές των κατανομών μου. Αυτό άλλωστε φαίνεται και από το 95% διάστημα εμπιστοσύνης, το οποίο περιλαμβάνει το μηδέν, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι μέσες τιμές είναι περίπου ίσες.

Πίνακας 5.8 Αποτελέσματα του T-test για τη συναισθηματική δέσμευση.

Independent Samples Test											
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
										Lower	Upper
Συναισθηματική Δέσμευση	Equal variances assumed	1,154	0,284	1,490	205,000	0,138	0,168	0,112	-0,054	0,389	
	Equal variances not assumed			1,480	188,092	0,141	0,168	0,113	-0,056	0,391	

Τα αποτελέσματα των μη παραμετρικών ελέγχων υποθέσεων (Non Parametric Independent Tests) για τη δέσμευση συνέχειας και τη κανονιστική δέσμευση φαίνονται στο Πίνακα 5.9. Σύμφωνα με το Mann-Whitney U Test προκύπτει ότι οι μέσοι όροι της συνεχιστικής δέσμευσης διαφέρουν

σημαντικά ως προς το φύλο εφόσον το $\text{sig}=0,041 < 0,05$. Δηλαδή, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες στην δέσμευση συνέχειας. Αντίθετα, οι μέσοι όροι της κανονιστικής δέσμευσης δεν διαφέρουν σημαντικά ως προς το φύλο ($\text{sig}=0,165 > 0,05$). Από τον Πίνακα 5.10 που ακολουθεί, παρατηρούμε ότι η δέσμευση συνέχειας των γυναικών έχει $\text{M.O.}=3,407$ με $\text{T.A.}=0,832$ σε αντίθεση με εκείνη των αντρών που έχει $\text{M.O.}=3,184$ μονάδες με $\text{T.A.}=0,940$, ενώ στη κανονιστική δέσμευση παρατηρούμε ότι οι μέσες τιμές μεταξύ αντρών ($\text{M.O.}=2,905$) και γυναικών ($\text{M.O.}=2,816$) είναι σχεδόν ίδιες. Συνεπώς, οι γυναίκες εκδηλώνουν πιο έντονη τη συνεχιστική δέσμευση απ' ότι οι άντρες.

Πίνακας 5.9 Έλεγχος μέσων τιμών της συνεχιστικής και της κανονιστικής δέσμευσης ως προς το φύλο

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Δέσμευση Συνέχειας is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	0,041	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Κανονιστική Δέσμευση is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	0,165	Retain the null hypothesis..

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 5.10 Περιγραφικά στοιχεία της συνεχιστικής και της κανονιστικής δέσμευσης ως προς το φύλο

	Δέσμευση Συνέχειας		Κανονιστική Δέσμευση	
	Ανδρας	Γυναίκα	Ανδρας	Γυναίκα
Mean	3,184	3,407	2,905	2,816
Median	3,250	3,500	3,000	2,800
Variance	0,883	0,692	0,375	0,479
Std. Deviation	0,940	0,832	0,613	0,692
Range	4,000	4,000	3,000	3,800
Skewness	-0,074	-0,953	-0,512	0,146
Kurtosis	-0,646	1,239	0,424	0,450

5.1.2 Η σχέση των ετών προϋπηρεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση, την επαγγελματική νοηματοδότηση και την οργανωσιακή δέσμευση

Επαγγελματική ικανοποίηση

Αρχικά έγινε έλεγχος κατανομής για να ελέγξουμε αν τα ανεξάρτητα δείγματα του πληθυσμού μας με βάση τα έτη προϋπηρεσίας ακολουθούν κανονική κατανομή στις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης. Από το Πίνακα 5.11 φαίνεται ότι οι κατηγορίες με βάση τα έτη προϋπηρεσίας δεν ακολουθούν όλες κανονική κατανομή στις τέσσερις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης. Για αυτό το λόγο για όλους τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης θα γίνουν μη παραμετρικοί έλεγχοι (Non Parametric Independent Tests).

Πίνακας 5.11 Έλεγχος κατανομής των παραγόντων της ικανοποίησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

		Έλεγχος Κανονικής Κατανομής					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Έτη προϋπηρεσίας	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Συνθήκες Εργασίας	1-3	0,214	7	,200*	0,896	7	0,308
	4-8	0,226	8	,200*	0,899	8	0,283
	9-15	0,147	56	0,004	0,967	56	0,134
	16-25	0,111	87	0,010	0,966	87	0,023
	25+	0,145	49	0,011	0,959	49	0,089
Μισθός και Προαγωγή	1-3	0,219	7	,200*	0,934	7	0,586
	4-8	0,151	8	,200*	0,958	8	0,790
	9-15	0,102	56	,200*	0,964	56	0,095
	16-25	0,119	87	0,004	0,967	87	0,027
	25+	0,123	49	0,062	0,950	49	0,036
Φύση της Εργασίας	1-3	0,275	7	0,119	0,842	7	0,104
	4-8	0,234	8	,200*	0,904	8	0,314
	9-15	0,120	56	0,043	0,961	56	0,065
	16-25	0,125	87	0,002	0,927	87	0,000
	25+	0,131	49	0,035	0,938	49	0,013
Διευθυντής και Σχολικός Οργανισμός	1-3	0,254	7	0,192	0,936	7	0,605
	4-8	0,184	8	,200*	0,916	8	0,402
	9-15	0,100	56	,200*	0,975	56	0,301
	16-25	0,102	87	0,026	0,949	87	0,002
	25+	0,119	49	0,078	0,956	49	0,067

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Οι μη παραμετρικοί έλεγχοι γίνονται προκειμένου ελεγχθούν οι εξής υποθέσεις:

H_0 : Οι μέσες τιμές των ανεξάρτητων ομάδων είναι ίσες.

H_1 : Τουλάχιστον μια πληθυσμιακή μέση τιμή διαφέρει σημαντικά από τις άλλες.

Επειδή τα έτη προϋπηρεσίας είναι μεταβλητή με περισσότερες από δύο κατηγορίες για τον έλεγχο θα χρησιμοποιηθεί το Kruskal Wallis Test. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν φαίνονται στο Πίνακα 5.12. Σύμφωνα με αυτόν, οι μέσοι όροι της ικανοποίησης από το μισθό και τις ευκαιρίες προαγωγής, τη φύση της ίδιας της δουλειάς και τον άμεσο προϊστάμενο δεν διαφέρουν σημαντικά ανάμεσα στις κατηγορίες της μεταβλητής «έτη προϋπηρεσίας». Δηλαδή, δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση εφόσον το $\text{sig} > 0,05$ και στους τρεις αυτούς παράγοντες. Αντίθετα, τουλάχιστον μία πληθυσμιακή μέση τιμή διαφέρει σημαντικά από τις άλλες ($\text{sig} = 0.046 < 0.05$) όσον αφορά την ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας.

Πίνακας 5.12 Έλεγχος μέσω τιμών της ικανοποίησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Συνθήκες Εργασίας is the same across categories of Έτη προϋπηρεσίας	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	0,046	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Μισθός και Προαγωγή is the same across categories of Έτη προϋπηρεσίας	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	0,583	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Φύση της Εργασίας is the same across categories of Έτη προϋπηρεσίας	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	0,380	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Διευθυντής και Σχολικός Οργανισμός is the same across categories of Έτη προϋπηρεσίας	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	0,328	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Προκειμένου να εντοπιστούν οι κατηγορίες των ετών προϋπηρεσίας που διαφέρουν ως προς την ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας, πραγματοποιήθηκαν περεταίρω έλεγχοι. Ο έλεγχος που χρησιμοποιήθηκε για τις πολλαπλές συγκρίσεις μεταξύ των κατηγοριών με βάση τα έτη υπηρεσίας έγινε με το κριτήριο Tukey HSD. Ο Πίνακας 5.13 παρουσιάζει τα αποτελέσματα που προέκυψαν.

Πίνακας 5.13 Οι κατηγορίες της μεταβλητής έτη προϋπηρεσίας που παρουσιάζουν διαφορά ως προς την ικανοποίησή τους από τις συνθήκες εργασίας.

Πολλαπλές συγκρίσεις για τη μεταβλητή Συνθήκες Εργασίας					
Tukey HSD	Mean Difference (I-J)				
(I) Έτη προϋπηρεσίας	(J) Έτη προϋπηρεσίας				
	1-3	4-8	9-15	16-25	25+
1-3		0,310	0,607	0,196	0,408
4-8	-0,310		0,298	-0,113	0,099
9-15	-0,607	-0,298		-,411*	-0,199
16-25	-0,196	0,113	,411*		0,212
25+	-0,408	-0,099	0,199	-0,212	

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 5.13 εκείνες οι κατηγορίες που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ικανοποίησή τους από τις συνθήκες εργασίας είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν 16 – 25 χρόνια προϋπηρεσίας με εκείνους που έχουν 9 – 15 χρόνια υπηρεσίας. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί με 16 – 25 έτη προϋπηρεσίας νιώθουν και εκφράζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας από τους συναδέλφους με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας (9 – 15). Ανάμεσα στις άλλες κατηγορίες δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Επαγγελματική Νοηματοδότηση

Για να εξετάσουμε αν τα έτη προϋπηρεσίας σχετίζονται με το νόημα που προσλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τόσο για τους ίδιους όσο και όσο και για το ευρύτερο σύνολο ακολουθήσαμε τα ίδια βήματα με εκείνα που πραγματοποιήθηκαν για την ικανοποίηση. Αρχικά κάναμε έλεγχο κανονικής κατανομής, τα αποτελέσματα της οποίας φαίνονται στο Πίνακα 5.14. Παρατηρούμε ότι κάποια ή κάποιες κατηγορίες ακολουθούν κανονική κατανομή ($\text{sig} > 0,05$). Ωστόσο οι περισσότερες δεν ακολουθούν ($\text{sig} < 0,05$) και για αυτό, στη συνέχεια προχωρήσαμε σε μη παραμετρικούς ελέγχους με το Kruskal Wallis Test για τον έλεγχο μέσων τιμών στις ανεξάρτητες ομάδες της μεταβλητής «έτη προϋπηρεσίας».

Πίνακας 5.14 Έλεγχος κατανομής των παραγόντων της νοηματοδότησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

Έλεγχος Κανονικής Κατανομής							
	Έτη προϋπηρεσίας	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Γενικό Νόημα	1-3	0,255	7	0,187	0,859	7	0,147
	4-8	0,319	8	0,016	0,729	8	0,005

	9-15	0,132	56	0,016	0,901	56	0,000
	16-25	0,187	87	0,000	0,881	87	0,000
	25+	0,204	49	0,000	0,867	49	0,000
Ατομικό Νόημα	1-3	0,155	7	,200*	0,960	7	0,822
	4-8	0,183	8	,200*	0,903	8	0,307
	9-15	0,114	56	0,066	0,967	56	0,134
	16-25	0,109	87	0,013	0,952	87	0,003
	25+	0,129	49	0,039	0,956	49	0,065

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 5.15 Έλεγχος μέσω των τιμών της νοηματοδότησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Γενικό Νόημα is the same across categories of Έτη προϋπηρεσίας	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	0,302	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Ατομικό Νόημα is the same across categories of Έτη προϋπηρεσίας.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	0,764	Retain the null hypothesis..

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Τα αποτελέσματα από τον μη παραμετρικό έλεγχο αποτυπώνονται στο Πίνακα 5.15, όπου όπως φαίνεται δεχόμαστε την αρχική υπόθεση H_0 , δηλαδή, ότι οι μέσες τιμές των ανεξάρτητων ομάδων δεν διαφέρουν σημαντικά ή μια από την άλλη τόσο για το γενικό ($\text{sig} = 0,302 > 0,05$) όσο και για το ατομικό νόημα ($\text{sig} = 0,764 > 0,05$). Όπως παρατηρούμε και από τον Πίνακα 5.16 οι μέσοι όροι των απαντήσεων για το γενικό νόημα ανάμεσα στις κατηγορίες των εκπαιδευτικών με βάση τα έτη υπηρεσίας δεν διαφέρουν σημαντικά, εφόσον κυμαίνονται από 4,326 έως 4,619. Το ίδιο ισχύει και στη περίπτωση του ατομικού νοήματος. Σε αυτή τη περίπτωση παρατηρούμε ότι οι μέσοι όροι κυμαίνονται από 3,982 έως 4,238.

Πίνακας 5.16 Περιγραφικά στοιχεία της νοηματοδότησης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

	Γενικό Νόημα					Ατομικό Νόημα				
	1-3	4-8	9-15	16-25	25+	1-3	4-8	9-15	16-25	25+
Mean	4,619	4,542	4,375	4,326	4,537	4,238	4,167	3,982	4,019	4,058
Median	4,667	4,667	4,333	4,333	4,667	4,333	4,167	4,000	4,000	4,000
Variance	0,164	0,252	0,247	0,411	0,207	0,202	0,587	0,335	0,485	0,377
Std. Deviation	0,405	0,502	0,497	0,641	0,456	0,450	0,766	0,579	0,697	0,614
Range	1,000	1,000	2,333	2,333	1,667	1,333	2,333	2,333	3,000	2,667

Skewness	-0,414	-0,152	-0,666	-0,579	-0,731	-0,567	-0,987	-0,258	-0,393	-0,359
Kurtosis	-1,525	-2,542	0,934	-0,669	-0,341	-0,174	1,067	-0,135	-0,231	-0,102

Οργανωσιακή Δέσμευση

Για να εξετάσουμε αν τα έτη προϋπηρεσίας σχετίζονται με την δέσμευση των εκπαιδευτικών αρχικά κάναμε έλεγχο κανονικής κατανομής για τις τρεις διαστάσεις της δέσμευσης ανάμεσα στις πληθυσμιακές ομάδες των εκπαιδευτικών τα αποτελέσματα του οποίου φαίνονται στο Πίνακα 5.17. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι στη συναισθηματική δέσμευση έχουμε κανονική κατανομή, γιατί όπως βλέπουμε το επίπεδο σημαντικότητας και στις πέντε υποομάδες του δείγματός μας είναι μεγαλύτερο από 0,05. Άρα για τη συναισθηματική δέσμευση θα προχωρήσουμε σε ANOVA, αφού πρώτα γίνει έλεγχος του Levene για την ισότητα των διασπορών μεταξύ των διαφορετικών κατηγοριών του πληθυσμού. Αντίθετα, στη δέσμευση συνέχειας και στη κανονιστική δέσμευση παρατηρούμε πως άλλες υποομάδες ακολουθούν κανονική κατανομή και άλλες όχι. Επομένως για αυτές θα πραγματοποιηθεί στη συνέχεια μη παραμετρικός έλεγχος.

Πίνακας 5.17 Έλεγχος κατανομής των παραγόντων της δέσμευσης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

		Έλεγχος Κανονικής Κατανομής					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Έτη προϋπηρεσίας	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Συναισθηματική Δέσμευση	1-3	0,286	7	0,087	0,800	7	0,041
	4-8	0,134	8	,200*	0,947	8	0,685
	9-15	0,072	56	,200*	0,988	56	0,860
	16-25	0,082	87	,200*	0,973	87	0,061
	25+	0,102	49	,200*	0,946	49	0,026
Δέσμευση Συνέχειας	1-3	0,254	7	0,193	0,873	7	0,197
	4-8	0,194	8	,200*	0,858	8	0,115
	9-15	0,095	56	,200*	0,975	56	0,306
	16-25	0,109	87	0,013	0,967	87	0,025
	25+	0,136	49	0,023	0,939	49	0,014
Κανονιστική Δέσμευση	1-3	0,184	7	,200*	0,933	7	0,580
	4-8	0,170	8	,200*	0,957	8	0,786
	9-15	0,081	56	,200*	0,972	56	0,207
	16-25	0,150	87	0,000	0,968	87	0,031
	25+	0,126	49	0,048	0,968	49	0,195

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Τα αποτελέσματα του Levene Test για την ισότητα των διακυμάνσεων στη συναισθηματική δέσμευση με βάση τα έτη υπηρεσίας απεικονίζονται στο Πίνακα 5.18. Σύμφωνα με αυτά παρατηρούμε ότι το $F=0,799$ και $p=0,527 > 0,05$, οπότε προκύπτει ότι έχουν περίπου την ίδια διακύμανση. Στη συνέχεια εξετάζουμε τα αποτελέσματα του ANOVA (βλ. Πίνακας 5.19) για να δούμε αν έχουμε διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των κατηγοριών. Η τιμή του $F(207)=3,808$ και $p=0,005 < 0,05$ συνεπώς προκύπτει ότι υπάρχει σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές των κατηγοριών της.

Πίνακας 5.18 Έλεγχος της διασποράς της συναισθηματικής δέσμευσης

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Συναισθηματική Δέσμευση	0,799	2	202	0,527

Πίνακας 5.19 Έλεγχος ANOVA για τις μέσες τιμές της συναισθηματικής δέσμευσης.

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Συναισθηματική Δέσμευση	Between Groups	9,378	4	2,344	3,808	,005
	Within Groups	124,350	202	,616		
	Total	133,727	206			

Προκειμένου να εντοπιστούν οι κατηγορίες αυτές που διαφέρουν ως προς την συναισθηματική δέσμευση, πραγματοποιήθηκαν περетаίρω έλεγχοι. Ο έλεγχος που χρησιμοποιήθηκε για τις πολλαπλές συγκρίσεις μεταξύ των κατηγοριών με βάση τα έτη υπηρεσίας έγινε με το κριτήριο Tukey HSD. Ο Πίνακας 5.20 παρουσιάζει τα αποτελέσματα που προέκυψαν.

Πίνακας 5.20 Οι κατηγορίες της μεταβλητής έτη προϋπηρεσίας που παρουσιάζουν διαφορά ως προς την συναισθηματική δέσμευση.

Πολλαπλές συγκρίσεις για τη Συναισθηματική Δέσμευση					
Tukey HSD	Mean Difference (I-J)				
(I) Έτη προϋπηρεσίας	(J) Έτη προϋπηρεσίας				
	1-3	4-8	9-15	16-25	25+
1-3		-0,095	-0,027	-0,285	-0,599
4-8	0,095		0,068	-0,190	-0,503

9-15	0,027	-0,068	-0,258	-0,572*
16-25	0,285	0,190	0,258	-0,314
25+	0,599	0,503	0,572*	0,314

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Από τον Πίνακα 5.20 παρατηρούμε ότι εκείνες οι κατηγορίες που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την συναισθηματική δέσμευση είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν 9 – 15 χρόνια προϋπηρεσίας με εκείνους που έχουν περισσότερα από 25 χρόνια υπηρεσίας. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί με 25+ έτη προϋπηρεσίας εμφανίζουν πιο έντονη συναισθηματική δέσμευση από τους συναδέλφους με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας (9 – 15). Ανάμεσα στις άλλες κατηγορίες δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Από τον μη παραμετρικό έλεγχο που έγινε για τις άλλες διαστάσεις της δέσμευσης προκύπτει, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 5.21, ότι οι μέσες τιμές τόσο της δέσμευσης συνέχειας ($\text{sig}=0,653 > 0,05$) όσο και της κανονιστικής δέσμευσης ($\text{sig}=0,49 > 0,05$) μεταξύ των πληθυσμιακών ομάδων δε διαφέρουν.

Πίνακας 5.21 Έλεγχος μέσω των τιμών των παραγόντων της δέσμευσης ως προς τα έτη προϋπηρεσίας

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Δέσμευση Συνέχειας is the same across categories of Έτη προϋπηρεσίας	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	0,653	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Κανονιστική Δέσμευση is the same across categories of Έτη προϋπηρεσίας.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	0,490	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

5.1.3 Η σχέση του τύπου σχολείου απασχόλησης των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική ικανοποίηση, την επαγγελματική νοηματοδότηση και την οργανωσιακή δέσμευση

Επαγγελματική Ικανοποίηση

Αρχικά έγινε έλεγχος κανονικής κατανομής. Λαμβάνοντας υπόψη τον έλεγχο Kolmogorov-Smirnov, το επίπεδο σημαντικότητας (significance) των κατηγοριών του πληθυσμού, με βάση το τύπο σχολείου που υπηρετούν, στις περισσότερες διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης, είναι $p < 0,05$ (βλ. Πίνακας 5.22). Συνεπώς, δεχόμαστε την H_1 όπου σημαίνει ότι δεν ακολουθούν

κανονική κατανομή. Για αυτό το λόγο για όλους τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης θα γίνουν μη παραμετρικοί έλεγχοι υποθέσεων (Non Parametric Independent Tests).

Πίνακας 5.22 Έλεγχος κατανομής των παραγόντων της ικανοποίησης ως προς το τύπο σχολείου

Έλεγχος Κανονικής Κατανομής							
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Τύπος Σχολείου		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Συνθήκες Εργασίας	Γυμνάσιο	0,111	85	0,012	0,969	85	0,038
	Γεν. Λύκειο	0,122	93	0,002	0,967	93	0,017
	Επ. Λύκειο	0,142	29	0,138	0,963	29	0,380
Μισθός και Προαγωγή	Γυμνάσιο	0,132	85	0,001	0,964	85	0,017
	Γεν. Λύκειο	0,124	93	0,001	0,967	93	0,017
	Επ. Λύκειο	0,142	29	0,139	0,955	29	0,240
Φύση της Εργασίας	Γυμνάσιο	0,117	85	0,006	0,936	85	0,000
	Γεν. Λύκειο	0,138	93	0,000	0,937	93	0,000
	Επ. Λύκειο	0,203	29	0,003	0,923	29	0,036
Διευθυντής και Σχολικός Οργανισμός	Γυμνάσιο	0,104	85	0,023	0,951	85	0,003
	Γεν. Λύκειο	0,075	93	,200*	0,976	93	0,090
	Επ. Λύκειο	0,135	29	0,191	0,926	29	0,043

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Τα αποτελέσματα από τον μη παραμετρικό έλεγχο αποτυπώνονται στο Πίνακα 5.23, όπου φαίνεται ότι σε όλες τις παραμέτρους ικανοποίησης οι μέσες τιμές των ανεξάρτητων ομάδων δεν διαφέρουν σημαντικά η μια από την άλλη ($\text{sig} > 0,05$). Συνεπώς, ο τύπος του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να διαδραματίζει κανένα ρόλο στις διαστάσεις επαγγελματικής ικανοποίησης που εξετάζονται.

Πίνακας 5.23 Έλεγχος μέσω τιμών της ικανοποίησης ως προς το τύπο σχολείου

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Συνθήκες Εργασίας is the same across categories of Τύπος σχολείου.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	0,809	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Μισθός και Προαγωγή is the same across categories of Τύπος σχολείου	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	0,144	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Φύση της Εργασίας is the same across categories of Τύπος σχολείου	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	0,851	Retain the null hypothesis.

4	The distribution of Διευθυντής και Σχολικός Οργανισμός is the same across categories of Τύπος σχολείου	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	0,635	Retain the null hypothesis.
---	--	---	--------------	-----------------------------

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Επαγγελματική Νοηματοδότηση

Για να εξετάσουμε αν ο τύπος σχολείου σχετίζεται με το νόημα που προσλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους ακολουθήσαμε τα ίδια βήματα με εκείνα που πραγματοποιήθηκαν για την ικανοποίηση. Αρχικά κάναμε έλεγχο κανονικής κατανομής, τα αποτελέσματα της οποίας φαίνονται στο Πίνακα 5.24. Όσον αφορά τη διάσταση του γενικού νοήματος καμία από τις κατηγορίες του πληθυσμού δεν ακολουθεί κανονική κατανομή ($\text{sig} < 0,05$). Παρατηρούμε ότι δύο κατηγορίες στη διάσταση του ατομικού νοήματος ακολουθούν κανονική κατανομή ($\text{sig} > 0,05$). Ωστόσο η τρίτη δεν ακολουθεί ($\text{sig} < 0,05$). Στη συνέχεια προχωρήσαμε σε μη παραμετρικούς ελέγχους και για τις δύο διαστάσεις του νοήματος με το Kruskal Wallis Test για να ελέγξουμε τις μέσες τιμές στις ανεξάρτητες ομάδες της μεταβλητής «τύπος σχολείου».

Πίνακας 5.24 Έλεγχος κατανομής των παραγόντων της νοηματοδότησης ως προς το τύπο σχολείου

Έλεγχος Κανονικής Κατανομής							
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Τύπος Σχολείου	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Γενικό Νόημα	Γυμνάσιο	0,172	85	0,000	0,879	85	0,000
	Γεν. Λύκειο	0,182	93	0,000	0,874	93	0,000
	Επ. Λύκειο	0,260	29	0,000	0,838	29	0,000
Ατομικό Νόημα	Γυμνάσιο	0,109	85	0,014	0,948	85	0,002
	Γεν. Λύκειο	0,084	93	0,107	0,968	93	0,021
	Επ. Λύκειο	0,130	29	,200*	0,942	29	0,115

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Τα αποτελέσματα από τον μη παραμετρικό έλεγχο αποτυπώνονται στο Πίνακα 5.25. Διαπιστώνεται ότι οι μέσες τιμές των ανεξάρτητων ομάδων δεν διαφέρουν σημαντικά η μια από την άλλη τόσο για το γενικό ($\text{sig} = 0,893 > 0,05$) όσο και για το ατομικό νόημα ($\text{sig} = 0,357 > 0,05$). Συνεπώς ο τύπος του σχολείου δεν φαίνεται να επηρεάζει το νόημα που εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους.

Πίνακας 5.25 Έλεγχος μέσω των τιμών της νοηματοδότησης ως προς το τύπο σχολείου

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Γενικό Νόημα is the same across categories of Τύπος σχολείου	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	0,893	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Ατομικό Νόημα is the same across categories of Τύπος σχολείου	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	0,357	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Οργανωσιακή Δέσμευση

Τα αποτελέσματα του ελέγχου κανονικής κατανομής, με βάση το Kolmogorov-Smirnov test, αποτυπώνονται στον Πίνακα 5.26. Παρατηρούμε ότι το επίπεδο σημαντικότητας στη συναισθηματική δέσμευση είναι το ίδιο για όλες τις κατηγορίες ($\text{sig}=0,2 > 0,05$), δηλαδή για αυτούς που υπηρετούν σε γυμνάσιο, για αυτούς που υπηρετούν σε γενικό λύκειο και για αυτούς που υπηρετούν σε επαγγελματικό λύκειο. Συνεπώς, οι κατηγορίες του πληθυσμού με βάση το τύπο του σχολείου που υπηρετούν, στη συναισθηματική δέσμευση ακολουθούν κανονική κατανομή. Αντίθετα στη δέσμευση συνέχειας και στη κανονιστική δέσμευση δεν ακολουθούν κανονική κατανομή. Άρα για τη συναισθηματική δέσμευση θα προχωρήσουμε σε ANOVA, αφού πρώτα γίνει έλεγχος του Levene για την ισότητα των διασπορών μεταξύ των τριών κατανομών του πληθυσμού, ενώ για τις άλλες δύο διαστάσεις δέσμευσης θα γίνει μη παραμετρικός έλεγχος.

Πίνακας 5.26 Έλεγχος κατανομής των παραγόντων της δέσμευσης ως προς το τύπο σχολείου

Έλεγχος Κανονικής Κατανομής							
		Kolmogorov-Smirnov^a			Shapiro-Wilk		
	Τύπος Σχολείου	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Συναισθηματική Δέσμευση	Γυμνάσιο	0,067	85	,200*	0,975	85	0,105
	Γεν. Λύκειο	0,056	93	,200*	0,985	93	0,369
	Επ. Λύκειο	0,105	29	,200*	0,960	29	0,328
Δέσμευση Συνέχειας	Γυμνάσιο	0,101	85	0,033	0,963	85	0,016
	Γεν. Λύκειο	0,142	93	0,000	0,957	93	0,004
	Επ. Λύκειο	0,111	29	,200*	0,967	29	0,473
Κανονιστική Δέσμευση	Γυμνάσιο	0,108	85	0,016	0,977	85	0,134
	Γεν. Λύκειο	0,112	93	0,006	0,983	93	0,264
	Επ. Λύκειο	0,174	29	0,026	0,950	29	0,183

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Τα αποτελέσματα του Levene Test για την ισότητα των διακυμάνσεων στη συναισθηματική δέσμευση με βάση το τύπο σχολείου απεικονίζονται στο Πίνακα 5.27. Σύμφωνα με αυτά παρατηρούμε ότι το $F=1,882$ και $p=0,155 > 0,05$, οπότε προκύπτει ότι έχουν περίπου την ίδια διακύμανση. Στη συνέχεια εξετάζουμε τα αποτελέσματα του ANOVA (βλ. Πίνακας 5.28) για να δούμε αν έχουμε διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των κατηγοριών. Η τιμή του $F(207)=0,340$ και $p=0,712 > 0,05$ συνεπώς προκύπτει ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές των κατηγοριών μου. Άρα ο τύπος του σχολείου δεν επηρεάζει το επίπεδο της συναισθηματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 5.27 Έλεγχος της διασποράς της συναισθηματικής δέσμευσης

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Συναισθηματική Δέσμευση	1,882	2	204	,155

Πίνακας 5.28 Έλεγχος ANOVA για τις μέσες τιμές της συναισθηματικής δέσμευσης.

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Συναισθηματική Δέσμευση	Between Groups	,445	2	,222	,340	,712
	Within Groups	133,283	204	,653		
	Total	133,727	206			

Τα αποτελέσματα από το μη παραμετρικό έλεγχο για τη δέσμευση συνέχειας και τη κανονιστική δέσμευση απεικονίζονται στον παρακάτω Πίνακα 5.29. Όπως φαίνεται τόσο για τη δέσμευση συνέχειας ($sig=0,881 > 0,05$) όσο και για τη κανονιστική δέσμευση ($sig=0,715 > 0,05$) δεν υπάρχουν διαφορές στις μέσες τιμές μεταξύ των κατηγοριών του πληθυσμού. Άρα ο τύπος σχολείου φαίνεται να μην επηρεάζει τη δέσμευση συνέχειας και τη κανονιστική δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 5.29 Έλεγχος μέσω των τιμών της δέσμευσης συνέχειας και της κανονιστικής δέσμευσης ως προς το τύπο σχολείου

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Δέσμευση Συνέχειας is the same across categories of Τύπος σχολείου.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	0,881	Retain the null hypothesis.

2	The distribution of Κανονιστική Δέσμευση is the same across categories of Τύπος σχολείου.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	0,715	Retain the null hypothesis.
----------	---	---	--------------	-----------------------------

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

5.2 Ανάλυση Συσχετίσεων

Σε αυτή την ενότητα γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν τυχόν συσχετίσεις μεταξύ της επαγγελματικής νοηματοδότησης και των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης καθώς και των παραγόντων της οργανωσιακής δέσμευσης. Στη συνέχεια, ελέγχεται και η συσχέτιση που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την οργανωσιακή δέσμευση. Για τον εντοπισμό αυτών των συσχετίσεων έγινε έλεγχος συσχέτισης με τον δείκτη Pearson (Pearson Correlation Bivariate) και έλεγχος γραμμικής παλινδρόμησης (Regression). Ο συντελεστής Pearson είναι ένας συντελεστής συσχέτισης, ο οποίος παίρνει τιμές από -1 έως 1. Η ερμηνεία που δίνεται εξαρτάται από τη τιμή που παίρνει και εκφράζει την ένταση των συσχετίσεων. Όσο πιο κοντά είναι στη τιμή -1, τότε υπάρχει ισχυρή αρνητική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών που εξετάζονται, ενώ όσο η τιμή του είναι πιο κοντά στο 1, αυτό ερμηνεύεται ως μια ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών αυτών. Για τιμές κοντά του μηδενός οι μεταβλητές θεωρούνται ασυσχέτιστες. Ο έλεγχος της γραμμικής παλινδρόμησης εντοπίζει την γραμμική σχέση μεταξύ των μεταβλητών.

Επαγγελματική Νοηματοδότηση και Επαγγελματική Ικανοποίηση

Τα αποτελέσματα από τον έλεγχο της συσχέτισης της επαγγελματικής νοηματοδότησης με παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 5.30.

Πίνακας 5.30 Συσχέτιση νοηματοδότησης με παράγοντες της ικανοποίησης

Correlations					
		Συνθήκες Εργασίας	Μισθός και Προαγωγή	Φύση της Εργασίας	Διευθυντής και Σχολικός Οργανισμός
Γενικό Νόημα	Pearson Correlation	,252**	,173*	,554**	,091
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,012	0,000	0,193
	N	207	207	207	207
Ατομικό Νόημα	Pearson Correlation	,281**	,299**	,696**	,204**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,003
	N	207	207	207	207

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

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Σύμφωνα με τους συντελεστές Pearson διαπιστώνεται ότι το **γενικό νόημα** συσχετίζεται **ισχυρά θετικά** με τη *φύση της εργασίας* (0,554), **λιγότερο θετικά** με τις *συνθήκες εργασίας* (0,252) και το *μισθό και τις ευκαιρίες προαγωγής* (0,173) και καθόλου με το διευθυντή και τον σχολικό οργανισμό στο σύνολο (0,091). Όσον αφορά το **ατομικό νόημα** διαπιστώνεται ότι συσχετίζεται με όλους τους παράγοντες ικανοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται να έχει **ισχυρή θετική** συσχέτιση με τη *φύση της εργασίας* (0,696) και **πιο ασθενής** συσχέτιση με τις *υπόλοιπες συνιστώσες της επαγγελματικής ικανοποίησης*. Ο συντελεστής Pearson του γενικού νοήματος ως προς όλους τους παράγοντες με τους οποίους συσχετίζεται είναι 0,56, που δηλώνει μια δυνατή συσχέτιση. Αντίστοιχα του ατομικού νοήματος είναι 0,713, που δηλώνει μια ισχυρή συσχέτιση (Πίνακας 5.31). Η ύπαρξη συσχέτισης φαίνεται και από τον έλεγχο ANOVA που απορρίπτει την μηδενική υπόθεση δηλαδή, ότι είναι ασυσχέτιστα (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε, Μέρος Α').

Πίνακας 5.31 Συντελεστές συσχέτισης νοηματοδότησης ως προς όλους τους παράγοντες ικανοποίησης

Model Summary ^b				
Dependent Variable	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
Γενικό Νόημα	,560^a	,314	,304	,463
Ατομικό Νόημα	,713^b	,508	,498	,453

α. **Predictors γενικού νοήματος** : (Constant), Φύση της Εργασίας, Μισθός και Προαγωγή, Συνθήκες Εργασίας

β. **Predictors ατομικού νοήματος**: (Constant), Διευθυντής και Σχολικός Οργανισμός, Φύση της Εργασίας, Μισθός και Προαγωγή, Συνθήκες Εργασίας

Στη συνέχεια, έγινε γραμμική παλινδρόμηση προκειμένου να εντοπιστεί η γραμμική σχέση μεταξύ των μεταβλητών που συσχετίζονται με το γενικό νόημα και αυτών που συσχετίζονται με το ατομικό νόημα (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε, Μέρος Α'). Η γραμμική σχέση για το καθένα είναι η εξής:

$$\text{Γενικό Νόημα} = 2,253 + 0,049 * \text{Συν.Εργ} + 0,018 * \text{Μισθ.Πρ} + 0,449 * \text{Φυσ.Εργ.}$$

$$\text{Ατομικό Νόημα} = 1,049 + 0,003 * \text{Συν.Εργ} + 0,122 * \text{Μισθ.Πρ} + 0,652 * \text{Φυσ.Εργ.} - 0,002 * \text{Δ/ντη.Σχ.Ορ.}$$

Επαγγελματική Νοηματοδότηση και Οργανωσιακή Δέσμευση

Τα αποτελέσματα του ελέγχου της συσχέτισης της επαγγελματικής νοηματοδότησης με τους παράγοντες της οργανωσιακής δέσμευσης απεικονίζονται στον Πίνακα 5.32.

Πίνακας 5.32 Συσχέτιση νοηματοδότησης με παράγοντες της δέσμευσης

Correlations				
		Συναισθηματική Δέσμευση	Δέσμευση Συνέχειας	Κανονιστική Δέσμευση
Γενικό Νόημα	Pearson Correlation	,332**	-0,005	0,119
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,945	0,088
	N	207	207	207
Ατομικό Νόημα	Pearson Correlation	,391**	-0,095	0,110
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,171	0,116
	N	207	207	207

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

Με βάση τους συντελεστές Pearson διαπιστώνεται ότι τόσο το **γενικό** όσο (0,332) και το **ατομικό** νόημα (0,391) συσχετίζεται **θετικά** μόνο με την *συναισθηματική δέσμευση*. Αυτό φαίνεται και από το επίπεδο σημαντικότητας, όπου και στις δύο περιπτώσεις είναι $\text{sig}=0,000<0,01$, οπότε απορρίπτουμε την αρχική υπόθεση ότι δε συσχετίζονται. Η δέσμευση συνέχειας και η κανονιστική δέσμευση δεν συσχετίζεται με κανένα από τα δύο ($\text{sig}>0,05$). Η ύπαρξη συσχέτισης μόνο με τη συναισθηματική δέσμευση φαίνεται και από τον έλεγχο ANOVA που απορρίπτει την μηδενική υπόθεση δηλαδή, ότι είναι ασυσχέτιστα (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε, Μέρος Β΄).

Οι γραμμικές σχέσεις, που προέκυψαν από τη γραμμική παλινδρόμηση, μεταξύ του γενικού νοήματος και της συναισθηματικής δέσμευσης και μεταξύ του ατομικού νοήματος και της συναισθηματικής δέσμευσης είναι οι εξής (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε, Μέρος Β΄):

$$\text{Γενικό Νόημα} = 3,604 + 0,229 * \text{Συναισθηματική Δέσμευση}$$

$$\text{Ατομικό Νόημα} = 2,943 + 0,310 * \text{Συναισθηματική Δέσμευση}$$

Επαγγελματική Ικανοποίηση και Οργανωσιακή Δέσμευση

Σε αυτή την ενότητα γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν τυχόν συσχετίσεις μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης της οργανωσιακής δέσμευσης. Όπως και στα προηγούμενα, έτσι και εδώ για τον εντοπισμό αυτών των συσχετίσεων έγινε έλεγχος συσχέτισης με τον δείκτη Pearson (Pearson Correlation Bivariate) και έλεγχος γραμμικής παλινδρόμησης (Regression). Τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης και οι δείκτες Pearson παρουσιάζονται στο Πίνακα 5.33.

Πίνακας 5.33 Συσχέτιση επαγγελματικής ικανοποίησης με την οργανωσιακή δέσμευση

Correlations				
		Συναισθηματική Δέσμευση	Δέσμευση Συνέχειας	Κανονιστική Δέσμευση
Συνθήκες Εργασίας	Pearson Correlation	,585**	-,148*	,205**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,034	0,003
	N	207	207	207
Μισθός και Προαγωγή	Pearson Correlation	,231**	-,144*	0,023
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,039	0,743
	N	207	207	207
Φύση της Εργασίας	Pearson Correlation	,390**	-,186**	,149*
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,007	0,032
	N	207	207	207
Διευθυντής και Σχολικός Οργανισμός	Pearson Correlation	,551**	-,147*	,153*
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,035	0,028
	N	207	207	207

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

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Διαπιστώνεται ότι η ικανοποίηση από τις **συνθήκες εργασίας** συσχετίζεται **θετικά σημαντικά** με τη **συναισθηματική δέσμευση** ($r=0,585$, $df = 207$, $p=0,000 <0,01$) και **λιγότερο σημαντικά** με τη **κανονιστική δέσμευση** ($r=0,205$, $df = 207$, $p=0,003 <0,01$), ενώ συσχετίζεται ασθενώς **αρνητικά** με τη **δέσμευση συνέχειας** ($r=-0,148$, $df = 207$, $p=0,034 <0,05$). Ο παράγοντας **μισθός και προαγωγή** συσχετίζεται **θετικά** με τη **συναισθηματική δέσμευση** και **αρνητικά** με τη **δέσμευση συνέχειας** σε επίπεδο σημαντικότητας μικρότερο του 0,01, ενώ δεν συσχετίζεται με τη **κανονιστική δέσμευση**. Ο παράγοντας **φύση της εργασίας** συσχετίζεται **θετικά** με τη **συναισθηματική** και τη **κανονιστική δέσμευση** ενώ παρουσιάζει μια **αρνητική**, ωστόσο, ασθενής συσχέτιση με τη **δέσμευση συνέχειας**. Τέλος, η ικανοποίηση που εκλαμβάνεται από τον **άμεσο προϊστάμενο και το σχολικό οργανισμό** στην ολότητα εμφανίζει **σημαντική θετική** συσχέτιση με τη **συναισθηματική δέσμευση** ($r=0,551$, $df = 207$, $p=0,000 <0,01$) και **ασθενέστερη θετική** συσχέτιση με τη **κανονιστική δέσμευση** ($r=0,153$, $df = 207$, $p=0,028 <0,05$). Αντίθετα με τη **δέσμευση συνέχειας** συσχετίζεται **ασθενώς αρνητικά** με ($r=-0,147$, $df = 207$, $p=0,035 <0,05$).

Διαφορετικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η **συναισθηματική δέσμευση** συσχετίζεται **θετικά** με όλους τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης. Με τις **συνθήκες εργασίας** και το **διευθυντή** και το **σχολικό οργανισμό** έχει πιο ισχυρή **θετική** συσχέτιση ενώ με το **μισθό** και τη **φύση της εργασίας** έχει **ασθενέστερη θετική** συσχέτιση. Η **κανονιστική δέσμευση** έχει **ασθενή θετική** συσχέτιση με τις **συνθήκες εργασίας**, το **διευθυντή** και το **σχολικό οργανισμό** και τη **φύση της εργασίας**, ενώ δεν συσχετίζεται με το **μισθό** και τις **ευκαιρίες προαγωγής**. Αντίθετα, η **δέσμευση συνέχειας** συσχετίζεται **ασθενώς αρνητικά** με όλους τους παράγοντες ικανοποίησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο : Συζήτηση

6.1 Συζήτηση

Στην συγκεκριμένη μελέτη, έγινε προσπάθεια διερεύνησης του επιπέδου της νοηματοδότησης αλλά και κατανόησης του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν και αποδίδουν νόημα και σημασία στο έργο τους, αναδεικνύοντας τους παράγοντες εκείνους, που συμβάλλουν θετικά προς αυτή την κατεύθυνση. Παράλληλα, έγινε προσπάθεια να εντοπιστεί ο βαθμός επίδρασης των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική νοηματοδότηση τους. Τέλος, μέσα από το εγχείρημα αυτό και στηριζόμενο στη βιβλιογραφική ανασκόπηση έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν οι πιθανές σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στην επαγγελματική νοηματοδότηση, την επαγγελματική ικανοποίηση και την οργανωσιακή δέσμευση.

Δεδομένης της δύσκολης οικονομικής και κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας (Hostetler, Macintyre Latta & Srroub, 2007), τις ενδείξεις για υψηλά επίπεδα φθοράς, εξάντλησης, άγχους και αποσύνδεσης που εκφράζεται από ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών σε παγκόσμιο επίπεδο (Janik & Rothmann, 2015 • Dinham & Scott, 1997 • Zembylas & Papanastasiou, 2006 • Rothmann & Hamukang'andu, 2013 • Hostetler, Macintyre Latta, & Sarroub, 2007), καθώς και της έλλειψης σεβασμού, εκτίμησης και αναγνώρισης από την ευρύτερη κοινωνία προς τους εκπαιδευτικούς (Καψαμπέλη, 2018 • Zembylas & Papanastasiou, 2006), θα περίμενε κανείς ότι η απόκτηση νοήματος από τη πλευρά τους να είναι αδύνατη.

Ωστόσο, τα ερευνητικά ευρήματα αυτής της μελέτης αποκαλύπτουν ότι η επαγγελματική νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών του δείγματος κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ισχυρή νοηματοδότηση στο εκπαιδευτικό τους έργο (Geldenhuis et al., 2014 • Καρακώστα, 2018 • Van den Berg, 2015). Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το νόημα και η σημασία του έργου τους έχει θετικό αντίκτυπο τόσο στους ίδιους όσο και στο ευρύτερο σύνολο. Οι εκπαιδευτικοί, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, θεωρούν ότι η δουλειά τους είναι σημαντική, προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο και εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό. Αυτό το εύρημα, ενισχύει την άποψη ότι το επάγγελμα της διδασκαλίας έχει μεγάλη σημασία γιατί έχει αντίκτυπο στη ζωή των ατόμων και κατ' επέκταση στην ευρύτερη κοινωνία (Rosso et al., 2010 • Van den Berg, 2015 • Firestone & Pennell, 1993). Οι άνθρωποι που υποστηρίζουν ότι το έργο τους έχει νόημα και εξυπηρετεί το κοινωνικό συμφέρον, αναφέρουν

καλύτερη προσαρμογή στο έργο τους και ταυτόχρονα αναπτύσσουν τις επιθυμητές ιδιότητες και στάσεις για τους οργανισμούς (Steger et al., 2012).

Ο σκοπός της εργασίας τους, η θετική συμβολή της στο νόημα της ζωής τους, στη προσωπική τους ανάπτυξη, στην ισορροπία τους μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής και γενικότερα στη κατανόηση του εαυτού τους και του ευρύτερου κόσμου, αποτελούν τις πτυχές εκείνες που αποδίδουν υψηλό νόημα στο έργο τους. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν απόλυτα με την συναφή έρευνα της Καρακώστα (2018). Σύμφωνα με τους Rothmann και Hamukang'andu (2013), οι εκπαιδευτικοί που έχουν αίσθηση του σκοπού του έργου τους, θεωρούν το έργο τους ουσιαστικό και ελκυστικό και βιώνουν πιο συχνά θετική νοηματοδότηση για αυτό. Σύμφωνα με μία άλλη έρευνα (Γριβοπούλου, 2017), οι εκπαιδευτικοί ενώ γενικά εμφανίζονται να θεωρούν ότι έχουν μια εργασία με νόημα, παράλληλα εμφανίζουν μια αρνητική τάση όσον αφορά την προσωπική και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η εξεύρεση νοήματος για το έργο της διδασκαλίας και της μάθησης αποτελεί ταυτόχρονα έντονη επιθυμία και πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Αυτό, ίσως, αποτελεί το πραγματικό λόγο για να εντοπιστούν οι παράγοντες που δημιουργούν τις απαραίτητες συνθήκες και τα περιβάλλοντα που προσδίδουν θετικό νόημα στο έργο τους (Hostetler, Macintyre Latta, & Sarroub, 2007). Μέσα από την έρευνα, οι σημαντικότεροι παράγοντες νοηματοδότησης των εκπαιδευτικών που αναδείχτηκαν είναι:

- η επαφή και η σχέση τους με τα παιδιά,
- το ενδιαφέρον τους για το γνωστικό αντικείμενο και
- το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση.

Είναι εμφανές, ότι η αλληλεπίδραση με τους μαθητές είναι αυτή που συμβάλλει περισσότερο στη νοηματοδότηση της εργασίας τους. Μεταξύ άλλων παραγόντων, η σχέση με τα παιδιά αναδείχτηκε ως πρωταρχικός παράγοντας νοηματοδότησης και σε άλλες έρευνες (Καρακώστα, 2018 • Γριβοπούλου, 2017 • Van den Berg, 2015). Αυτό το εύρημα, όμως, δεν πρέπει να προκαλεί έκπληξη. Οι μαθητές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των εμπειριών των καθηγητών στη καθημερινότητα τους στο σχολείο (Moore Johnson, Kraft, & Papay, 2011). Άλλωστε, η δουλειά των εκπαιδευτικών δεν θα υπήρχε χωρίς τους μαθητές. Η σπουδαιότητα του έργου τους είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τους μαθητές, καθώς τους βοηθούν στην προσωπική και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, γεγονός που προσδίδει μεγάλη ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς (Van den Berg, 2015).

Δευτερεύουσας σημασίας παράγοντες αναδείχθηκαν οι σχέσεις με τους συναδέλφους, η αυτονομία του επαγγέλματος και οι μισθολογικές απολαβές. Η άποψη της κοινωνίας για το επάγγελμα, οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη και οι σχέσεις με τον Διευθυντή/τρια φαίνεται πως δεν συμβάλλουν ιδιαίτερα στη νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών, καθώς ελάχιστοι από το δείγμα τα ανέφεραν ως σημαντικά. Οι σχέσεις με τους συναδέλφους, στην έρευνα της Van den Berg (2015), επίσης φαίνεται να υποτιμήθηκαν για τη σημασία τους. Ωστόσο, άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι παραγωγικές σχέσεις με τους συναδέλφους είναι απαραίτητες για την ικανοποίηση, αλλά και την άντληση νοήματος μέσα από την εργασία (Moore Johnson, Kraft, & Papay, 2011 • Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010). Μάλιστα, οι θετικές κοινωνικές σχέσεις με τους συναδέλφους είναι σημαντικές για τη συναισθηματική υγεία των εκπαιδευτικών, επειδή αποτελούν πηγή κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης (Zembylas & Papanastasiou, 2006).

Το γεγονός ότι η αυτονομία του επαγγέλματος, ο μισθός και οι προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης δεν αποτελούν κύριες πηγές νοήματος για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, μπορεί να οφείλεται στο συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος που υπηρετούν με ότι αυτό συνεπάγεται. Είναι γνωστό, ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό με μικρό βαθμό διοικητικής αποκέντρωσης (Koutouzis et. al, 2008) και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εργάζονται υπό το καθεστώς δημοσίου υπαλλήλου. Οι οδηγίες και οι αποφάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική διαχείριση του σχολείου και ελέγχονται από μια ιεραρχική γραφειοκρατική διαδικασία. Το Υπουργείο Παιδείας είναι υπεύθυνο, μεταξύ άλλων, για την επιλογή και την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών σε σχολεία (Κατσαρός, 2008 • Λαζαρίδου & Αντωνίου, 2017 • Geraki, 2014). Επιπλέον, η επαγγελματική εξέλιξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αργή και χρονοβόρα καθώς τα χρόνια προϋπηρεσίας είναι βασικό κριτήριο για την προαγωγή σε ανώτερες θέσεις (Koustelios & Tsigilis, 2016). Συνεπώς, η αυτονομία καθώς και οι δυνατότητες εξέλιξης των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένες, γεγονός που προκαλεί αρνητικά συναισθήματα στους ίδιους (Καψαμπέλη, 2018 • Zembylas & Papanastasiou, 2006). Οι περιορισμένες ευκαιρίες για προαγωγή και προώθηση μπορεί να οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα να θεωρούν το επάγγελμά τους ως μια εργασία που οδηγεί σε αδιέξοδο (Koustelios & Tsigilis, 2016).

Στην έρευνα μας, η σχέση με τον/ην διευθυντή/τρια δε φάνηκε να κατέχει σημαντική θέση ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά το νόημα των εκπαιδευτικών, ωστόσο, σε άλλες φάνηκε να σχετίζεται στενά με τη νοηματοδότηση της εργασίας των εκπαιδευτικών (Janik & Rothmann, 2015 • Boyd, Grossman, Ing, Lankford, & Wyckoff, 2009). Μάλιστα ο Bogler (2001) υποστηρίζει

ότι οι διευθυντές που επιδεικνύουν μετασχηματιστική συμπεριφορά καλλιεργούν θετικά συναισθήματα και στάσεις στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το επάγγελμα τους, έτσι ώστε να το αντιμετωπίζουν ως ένα επάγγελμα που κατέχει κεντρικό ρόλο και νόημα στη ζωή τους.

Η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης φαίνεται να εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι νοηματοδοτούν τη δουλειά τους και είναι ικανοποιημένοι από αυτήν (Koustelios & Tsigilis, 2016). Όσο περισσότερο οι καθηγητές αντιλαμβάνονται την διδασκαλία ως ένα επάγγελμα με νόημα και σημασία, τόσο περισσότερο θα είναι ικανοποιημένοι από αυτό. Για αυτό το λόγο, δίνεται μεγαλύτερη προσοχή στην αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Bogler, 2001). Από την άλλη, τα οφέλη που προκύπτουν από την ικανοποίηση δείχνουν τη σπουδαιότητα διερεύνησης για το πώς οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν την εργασία τους (Bishay, 1996). Με βάση τα παραπάνω, πέρα από τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, διερευνήθηκε και το επίπεδο ικανοποίησης των ελλήνων εκπαιδευτικών προσπαθώντας να αναδείξει εκείνους τους παράγοντες που ενισχύουν ιδιαίτερα την ικανοποίησή τους. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται γενικά ικανοποιημένοι σχεδόν από όλες τις πτυχές της εργασίας τους. Ανάμεσα σε αυτές, βασική θέση κατέχει η ίδια η φύση της δουλειάς τους. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία θεωρούν την εργασία τους αξιόλογη, ενδιαφέρουσα και ικανοποιητική. Δηλώνουν ιδιαίτερη ικανοποίηση από την υποστήριξη και την κατανόηση του διευθυντή και λιγότερη ικανοποίηση από τη φροντίδα και τη παρακίνηση του. Τέλος, εμφανίζονται αρκετά ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας γενικότερα. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται τόσο από τη θεωρία όσο και από συναφείς έρευνες (Steger & Dik, 2010 • Koustelios & Tsigilis, 2016 • Koustelios, 2001 • Bishay, 1996). Από την άλλη, η δυσαρέσκεια τους, που εκφράζεται ως έλλειψη ικανοποίησης, πηγάζει τόσο από το μισθό όσο και από τις ευκαιρίες και τις προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης. Η συγκεκριμένη πηγή δυσαρέσκειας εντοπίστηκε και από άλλες σχετικές έρευνες (Rhodes, Nevill, & Allan, 2004 • Zembylas & Papanastasiou, 2006 • Dinham & Scott, 1997 • Firestone & Pennell, 1993 • Koustelios & Tsigilis, 2016 • Koustelios, 2001 • Bishay, 1996).

Από την προαναφερθείσα βιβλιογραφική ανασκόπηση προέκυψε ότι για ένα άτομο που διακρίνεται για την επαγγελματική του δέσμευση, η εργασία αποτελεί ζωτικό μέρος της ζωής του. Σε αυτή τη περίπτωση, αποδίδει μεγάλη σημασία τόσο στην εργασία και στους συνεργάτες όσο και στον οργανισμό στο σύνολο του (Bogler & Somech, 2004). Από την άλλη, η δέσμευση των εκπαιδευτικών προϋποθέτει την θετική νοηματοδότηση και κατά συνέπεια την ανάπτυξη θετικών στάσεων για το έργο τους (Holsblat, 2014). Για αυτό το λόγο και προκειμένου στη συνέχεια να εντοπίσουμε τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη νοηματοδότηση και την οργανωσιακή δέσμευση

θεωρήθηκε σκόπιμο να διερευνηθεί το επίπεδο της οργανωσιακής δέσμευσης του δείγματος μας. Σύμφωνα με αυτό, μελετήσαμε τις τρεις συνιστώσες που προέκυψαν, που είναι η συναισθηματική δέσμευση, η δέσμευση συνέχειας και η κανονιστική δέσμευση, όπως αυτές έχουν παρουσιαστεί στο πρώτο κεφάλαιο.

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν, το επίπεδο της συναισθηματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών είναι υψηλό, με εξαίρεση εκείνη που προκύπτει από την ταύτιση των αξιών τους με εκείνες του σχολικού οργανισμού που υπηρετούν. Οι περισσότεροι εκφράζουν την σημαντικότητα του ρόλου του σχολείου στη ζωή τους, δηλώνουν ότι ταυτίζονται με τα προβλήματα του σχολείου και ότι βιώνουν έντονα το αίσθημα του ανήκειν. Γενικά, είναι χαρούμενοι με το σχολείο στο οποίο εργάζονται. Αναφορικά με τη δέσμευση συνέχειας παρατηρείται συνολικά μια ουδέτερη τάση καθώς οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν το φόβο και τις δυσκολίες σε ένα ενδεχόμενο παραίτησης, αλλά όχι σε ένα ενδεχόμενο αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος. Το αποτέλεσμα μας επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Καρακώστα (2018). Σύμφωνα με την Meyer (1993), η δέσμευση συνέχειας επειδή εμπεριέχει τα οικονομικά οφέλη που προκύπτουν από την εργασία, είναι φυσικό να εμφανίζεται πιο αδύναμη, γιατί το κόστος αποχώρησης έχει οικονομικό αντίκτυπο στους εργαζομένους. Τέλος, το επίπεδο κανονιστικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών δεν είναι υψηλό, καθώς οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως θα μπορούσαν να δεθούν το ίδιο εύκολα και με κάποιο άλλο σχολείο και ότι δε θεωρούν λάθος να αποχωρήσουν από το σχολείο σε ένα ενδεχόμενο καλύτερης πρότασης για δουλειά. Ακόμη, πιστεύουν ότι δεν οφείλει κάποιος να είναι αφοσιωμένος για πάντα στην σχολική μονάδα που υπηρετεί. Ωστόσο, εμφανίζονται να πιστεύουν στην αξία της αφοσίωσης. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα ανήκουν στους δημόσιους υπαλλήλους, γεγονός που σημαίνει ότι ο διορισμός τους και η τοποθέτηση τους στα σχολεία καθορίζεται από το κράτος και οι δυνατότητες επιλογής, μετάθεσης ή ακόμα και μετάταξης είναι περιορισμένες. Σε αντίθεση με τα δικά μας ευρήματα, άλλη έρευνα εντόπισε υψηλό επίπεδο κανονιστικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών (Καρακώστα, 2018). Η κανονιστική δέσμευση αναφέρεται στην ηθική υποχρέωση του εργαζομένου προς τον οργανισμό του, καθώς ο ίδιος πιστεύει ότι αυτό είναι το σωστό. Σε περίπτωση που νιώσει ότι έχει εξοφλήσει το χρέος του προς τον οργανισμό, τότε ενδεχομένως αποχωρεί από αυτόν (Allen & Meyer, 1993).

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε επίσης, αν τα ατομικά χαρακτηριστικά επιδρούν στη νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα μελετήθηκαν το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας και ο τύπος σχολείου. Θεωρήθηκε χρήσιμο να μελετήσουμε αυτά τα χαρακτηριστικά και ως προς την ικανοποίηση και δέσμευση, λόγω της σύνδεσης που φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα

σε αυτές και τη νοηματοδότηση. Από τα αποτελέσματα προκύπτει, ότι κανένα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν έχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το νόημα και τη σημασία που εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους. Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξε και η Καρακώστα (2018), δηλαδή το υψηλό επίπεδο νοηματοδότησης που εμφάνισαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της, δεν φάνηκε να σχετίζεται με το φύλο ή την προϋπηρεσία τους.

Αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, οι απαντήσεις ως προς το φύλο φαίνεται να διαφοροποιούνται σε σχέση με την ικανοποίηση που εκλαμβάνουν από τον διευθυντή. Συγκεκριμένα, οι άντρες εμφανίζονται να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τον διευθυντή απ' ό,τι οι γυναίκες. Η ικανοποίηση από τους άλλους παράγοντες (συνθήκες εργασίας, μισθό και ευκαιρίες προαγωγής, φύση της ίδιας της δουλειάς) δεν διαφέρει σημαντικά ως προς το φύλο. Ωστόσο, ο Koustelios (2001) στη έρευνα του διαπίστωσε ότι οι γυναίκες δηλώνουν πιο ικανοποιημένες από τις συνθήκες εργασίας σε σύγκριση με τους άντρες και ο Bishay (1996) ότι είναι λιγότερο ικανοποιημένες από τα εισοδήματά τους από ότι οι άντρες. Από την άλλη, ο Naderi Anari (2011) δεν εντόπισε διαφοροποίηση στην εργασιακή ικανοποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών δε φαίνεται να σχετίζονται με την ικανοποίηση που νιώθουν από το μισθό και τις ευκαιρίες προαγωγής, τη φύση της ίδιας της δουλειάς και τον άμεσο προϊστάμενο. Στο μόνο παράγοντα που φαίνεται να σχετίζονται είναι οι συνθήκες εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας (16 – 25) εκφράζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τους συναδέλφους με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας (9 – 15). Αυτό, ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας (19-30) βρίσκονται στη φάση της «γαλήνης» ή «αποστασιοποίησης» σε αντίθεση με αυτούς με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας (7-18) οι οποίοι βρίσκονται ακόμα στην φάση του πειραματισμού ή της αυτοαμφισβήτησης (Day, 2003). Σύμφωνα με τον Koustelios (2001), η εργασιακή εμπειρία εμφανίζεται ως σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της ικανοποίησης που προκύπτει από τον διευθυντή και τις ευκαιρίες προαγωγής. Όσο, δηλαδή, αυξάνονται τα χρόνια εμπειρίας, τόσο αυξάνεται η ικανοποίηση από αυτούς τους τομείς. Ο Bishay (1996) υποστηρίζει ότι τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Ο τύπος του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να διαδραματίζει κανένα ρόλο σε κανέναν παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα για την οργανωσιακή δέσμευση, προκύπτει ότι η συναισθηματική δέσμευση και η κανονιστική δέσμευση δεν διαφοροποιούνται ως προς το φύλο. Ωστόσο, σημαντική διαφορά υπάρχει ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες στην δέσμευση συνέχειας. Οι γυναίκες εκδηλώνουν πιο έντονη τη συνεχιστική δέσμευση απ' ότι οι άντρες. Σύμφωνα με τους Riehl και Sipple (1996) οι γυναίκες εκπαιδευτικοί μπορεί να εκφράζουν λιγότερη αφοσίωση στο επάγγελμα από τους άνδρες, ωστόσο εμφανίζουν μεγαλύτερη δέσμευση με τους σχολικούς στόχους και αξίες και ξοδεύουν περισσότερο χρόνο σε σχολικές εργασίες. Σε άλλη έρευνα για την οργανωσιακή δέσμευση δεν εντοπίστηκε διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων (Naderi Anari, 2011).

Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια (25+) εμφανίζουν πιο έντονη συναισθηματική δέσμευση από αυτούς με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας (9 – 15). Στις άλλες διαστάσεις της οργανωσιακής δέσμευσης (δέσμευση συνέχειας, κανονιστική δέσμευση), τα έτη προϋπηρεσίας δε φαίνεται να επιδρούν σημαντικά. Σε αντίθεση με αυτό το αποτέλεσμα, άλλη έρευνα έδειξε πως τα συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών σχετίζονται ειδικότερα με τη δέσμευση συνέχειας (Καρακώστα, 2018). Οι Riehl και Sipple (1996) δεν εντόπισαν ιδιαίτερη σχέση μεταξύ της προϋπηρεσίας στη διδακτική εμπειρία και της δέσμευσης, ενώ υποστήριξαν ότι η δέσμευση των εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερη σε σχολεία που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα διοικητικής υποστήριξης, συλλογικότητας καθηγητών, επαγγελματικής επιρροής και θετικής συμπεριφοράς των μαθητών. Ο τύπος του σχολείου υπηρετήσης των εκπαιδευτικών δε φαίνεται να διαδραματίζει κανένα ρόλο σε καμία από τις διαστάσεις οργανωσιακής δέσμευσης που εξετάστηκαν.

Η επαγγελματική ικανοποίηση από την εργασία είναι ένα συναισθηματικό «κατασκευάσμα» που προκύπτει από την εκτίμηση της εργασιακής εμπειρίας ενός ατόμου. Η σημασία της υποκειμενικής εκτίμησης της δουλειάς κρίνεται ουσιαστική και συνδέεται στενά και θετικά με την ικανοποίηση από την εργασία (Schnell, Hoge, & Pollet, 2013). Αυτή η στενή και θετική συσχέτιση μεταξύ νοηματοδότησης και εργασιακής ικανοποίησης επιβεβαιώνεται και από τη δική μας έρευνα. Τόσο το γενικό, όσο και το ατομικό νόημα, που εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους και αποτελούν τις δύο διαστάσεις της νοηματοδότησης, συσχετίζονται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση. Ωστόσο, το ατομικό νόημα εμφανίζει ισχυρότερη συσχέτιση από το γενικό. Πιο συγκεκριμένα, το ατομικό νόημα εμφανίζει θετική συσχέτιση με όλους τους παράγοντες της ικανοποίησης, με τη φύση της εργασίας όμως να ξεχωρίζει σημαντικά έναντι των άλλων. Το γενικό νόημα συσχετίζεται περισσότερο θετικά με τη φύση της εργασίας, λιγότερα θετικά με τις συνθήκες εργασίας και το μισθό και καθόλου με το διευθυντή και το σχολικό οργανισμό στην ολότητα του. Η

φύση της εργασίας εντοπίζεται ως ένας από τους ισχυρότερους παράγοντες νοηματοδότησης και σε άλλη έρευνα (Janik & Rothmann, 2015). Στην ίδια έρευνα, η σχέση με τον ηγέτη βρέθηκε να συμβάλλει σημαντικά και να έχει θετική επίδραση στις εμπειρίες νοηματοδότησης, ενώ στην δική μας έρευνα να μην συμβάλλει, αλλά όχι σημαντικά.

Η ισχυρή σχέση μεταξύ νοηματοδότησης και ικανοποίησης από την εργασία έχει υποστηριχθεί και από τους Steger και Dik (2009), με τη νοηματοδότηση να μεσολαβεί στις σχέσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών της εργασίας και της ικανοποίησης από την εργασία. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τα αποτελέσματα της έρευνας μας θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η σχέση μεταξύ επαγγελματικής νοηματοδότησης και ικανοποίησης είναι αμφίδρομη. Οι άνθρωποι που θεωρούν ότι η εργασία τους έχει σημασία ή αντλούν θετικό νόημα από αυτήν, αναφέρουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση (Koustelios, 2001 • Steger & Dik, 2009). Από την άλλη, η επαγγελματική ικανοποίηση έχει εντοπιστεί, μεταξύ άλλων, ως σημαντική παράμετρος στην απόδοση σημασίας στην εργασία (Chalofsky, 2003 • Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010). Οι εργαζόμενοι που βρίσκουν την απασχόληση τους υλικά και κοινωνικά ικανοποιητική, εκφράζουν έντονα συναισθήματα ολοκλήρωσης και αποδίδουν υψηλό νόημα στο έργο τους (Cheney, Zorn, Planalp, & Lair, 2008). Η επαγγελματική νοηματοδότηση και η ικανοποίηση, τόσο μεμονωμένα όσο και μαζί, αποτελούν δείκτες της συνολικής ευημερίας των εργαζομένων, γιατί αυξάνουν την ευεξία μειώνοντας το εργασιακό άγχος και στρες (Allan, Dexter, Kinsey, & Parker, 2018 • Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010 • Steger et al., 2012). Τα οφέλη που προκύπτουν από την νοηματοδότηση και την ικανοποίηση σε ατομικό και οργανωσιακό επίπεδο (Steger & Dik, 2009) δείχνουν την σπουδαιότητα ενίσχυσης της νοηματοδότησης και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η ενίσχυση της νοηματοδότησης επηρεάζει θετικά τους εργαζομένους και οδηγεί στην αύξηση των κινήτρων τους (Geldenhuis, Laba, & Venter, 2014) και των επιδόσεων τους (Steger & Dik, 2009).

Η βίωση της εργασίας ως σημαντικής, αυξάνει το επίπεδο της εργασιακής και της οργανωσιακής δέσμευσης των εργαζομένων (Steger et al., 2012). Η επιδίωξη νοηματοδότησης του εργαζομένου από την εργασία του, προωθεί αυτόματα την εμπλοκή και τη δέσμευσή του στο εργασιακό περιβάλλον. Ο Geldenhuis και οι συνεργάτες του (2014) εντόπισαν θετική συσχέτιση της επαγγελματικής νοηματοδότησης με την εργασιακή και την οργανωτική δέσμευση των εκπαιδευτικών. Η συσχέτιση μεταξύ νοηματοδότησης και οργανωσιακής δέσμευσης από θεωρητική και εμπειρική άποψη υποστηρίζεται και από άλλους (Steger et al. 2012 • Kahn, 1990 • May et al., 2004). Μάλιστα, η νοηματοδότηση αναδείχτηκε ως ένας παράγοντας πρόβλεψης της

εργασιακής δέσμευσης, ενώ μαζί με την εργασιακή δέσμευση προέβλεπαν την οργανωσιακή δέσμευση (Geldenhuis, Laba, & Venter, 2014). Σύμφωνα με τον Holsblat (2014), η δέσμευση των εκπαιδευτικών προϋποθέτει την θετική νοηματοδότηση και κατά συνέπεια την ανάπτυξη θετικών στάσεων για το έργο τους. Παραδείγματα στάσεων και συμπεριφορών που υιοθετούν και εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί όταν δεσμεύονται είναι η εκτεταμένη θητεία σε ένα σχολείο ή η προθυμία να αναλάβουν ποικίλους ρόλους (Riehl & Sipple, 1996).

Μέσα από την έρευνα μας προέκυψε ότι η νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά μόνο με την συναισθηματική δέσμευση. Τόσο το ατομικό όσο και το γενικό νόημα που εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους βρέθηκε να σχετίζεται μόνο με τα συναισθήματα ταυτοποίησης, προσήλωσης και συμμετοχής, που αντιπροσωπεύουν τη συναισθηματική δέσμευση (Geldenhuis, Laba, & Venter, 2014 • Nideri Anari, 2011 • Mayer, Allen, & Smith, 1993). Η διαπίστωση αυτή είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, γιατί σε αυτή τη μορφή δέσμευσης υπερτερούν τα συναισθήματα των εργαζομένων. Το συναισθηματικό δέσιμο του εργαζομένου με τον οργανισμό, οδηγεί στην οικιοθελή παραμονή τους σε αυτόν ως προσωπική επιθυμία (Meyer et al, 1993). Επίσης, υποστηρίζεται ότι η υψηλή συναισθηματική δέσμευση των εργαζομένων, που προκύπτει από τη θετική νοηματοδότηση της εργασίας τους, οδηγεί σε ένα βαθμό αυτονομίας (Geldenhuis, Laba, & Venter, 2014).

Η δέσμευση συνέχειας, που απορρέει από τη συνειδητοποίηση του συναισθηματικού κόστους της αποχώρησης τους από τον οργανισμό και η κανονιστική δέσμευση, που βασίζεται στο αίσθημα της υποχρέωσης προς την οργάνωση (Mayer, Allen, & Smith, 1993), δεν βρέθηκαν να συσχετίζονται με καμία από τις δύο διαστάσεις της νοηματοδότησης. Το εύρημα αυτό, ίσως οφείλεται στο καθεστώς εργασίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών, όπως ειπώθηκε και προηγουμένως. Η πιθανότητα αποχώρησης είναι μικρή και η μετάθεση τους ή η μετακίνηση τους σε σχολεία δεν εξαρτάται εξ' ολοκλήρου από τους ίδιους. Αξίζει να σημειωθεί, ότι η επαγγελματική νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών διαμεσολαβεί μεταξύ των χαρακτηριστικών της εργασίας, που επηρεάζουν την ένταση και την ποιότητα της προσπάθειας τους και της δέσμευσης. Η σχέση βέβαια, αυτή εξαρτάται και επηρεάζεται από τα ατομικά και τα οργανωτικά χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών (Riehl & Sipple, 1996 • Firestone & Pennell, 1993). Από την άλλη, μια δουλειά που νοηματοδοτείται ως σημαντική αποτελεί από μόνη της κίνητρο και είναι πιθανό να οδηγήσει σε δέσμευση (Firestone & Pennell, 1993).

Η εργασιακή ικανοποίηση βρέθηκε να συσχετίζεται θετικά με την οργανωσιακή δέσμευση από τον Naderi Anari (2011), ο οποίος υποστήριξε ότι όταν πληρούνται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών και νιώθουν ικανοποίηση από την εργασία, το επίπεδο οργανωσιακής δέσμευσης που εκδηλώνουν είναι υψηλό. Η παρούσα έρευνα υπέδειξε ότι η συναισθηματική δέσμευση συσχετίζεται θετικά με όλους τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, οι συνθήκες εργασίας και ο διευθυντής ως παράγοντες ικανοποίησης εμφανίζουν πιο ισχυρή θετική συσχέτιση με τη συναισθηματική δέσμευση από ότι ο μισθός και η φύση της εργασίας. Η κανονιστική δέσμευση έχει ασθενή θετική συσχέτιση σχεδόν με όλους τους παράγοντες της ικανοποίησης. Με εκείνον που δεν εμφανίζει συσχέτιση είναι ο μισθός και οι ευκαιρίες προαγωγής. Η δέσμευση συνέχειας, σε αντίθεση με τις άλλες δύο διαστάσεις της δέσμευσης, συσχετίζεται ασθενώς αρνητικά με όλους τους παράγοντες ικανοποίησης. Το γεγονός αυτό, μπορεί να οφείλεται στο ότι η δέσμευση συνέχειας, μεταξύ άλλων, έχει και οικονομικό χαρακτήρα (Meyer et al, 1993), ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν έλλειψη ικανοποίησης από το μισθό και τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης (Rhodes, Nevill, & Allan, 2004 • Zembylas & Papanastasiou, 2006 • Dinham & Scott, 1997 • Firestone & Pennell, 1993 • Koustelios & Tsigilis, 2016 • Koustelios, 2001 • Bishay, 1996), δικαιολογώντας έτσι τη παραμονή τους στα σχολεία φοβούμενοι το κόστος αποχώρησης. Πόσο μάλλον όταν οι επιλογές στον ιδιωτικό χώρο λόγω των οικονομικών συνθηκών στη χώρα μας είναι ελάχιστες.

6.2 Συμπεράσματα

Ο σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να διερευνήσει το επίπεδο της επαγγελματικής νοηματοδότησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών και να αναδείξει το νόημα και τη σημασία που έχει η εργασία τους στους ίδιους, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία. Ήταν ιδιαίτερο ενθαρρυντικό το γεγονός ότι αποδίδουν μεγάλη σημασία στην εργασία τους. Το επάγγελμα της διδασκαλίας μπορεί να έχει αλλάξει πολύ τα τελευταία χρόνια και ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πλέον πολυσύνθετος, ωστόσο οι σχέσεις τους με τα παιδιά εξακολουθούν να καθορίζουν σημαντικά την ύπαρξη τους στο χώρο της εκπαίδευσης. Παράλληλα διερευνήθηκε το επίπεδο της ικανοποίησης από την εργασία τους και της δέσμευσης τους στο σχολικό οργανισμό αναδεικνύοντας εκείνους τους παράγοντες ικανοποίησης και εκείνες τις μορφές δέσμευσης που υπερτερούν και πως αυτά συνδέονται με τη νοηματοδότηση του έργου τους. Τα οφέλη που προκύπτουν από τη νοηματοδότηση τονίζουν την ανάγκη για τη περαιτέρω διερεύνηση της. Με αυτό τον τρόπο, μπορεί να αναδειχτούν τρόποι

ενίσχυσης της με απώτερο σκοπό τα υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, εργασιακής και οργανωσιακής δέσμευσης.

Οι εκπαιδευτικοί, πέρα από το ρόλο τους ως καθηγητές και αυτούς που οι ίδιοι επιλέγουν, καλούνται να εκτελούν ρόλους που τους αναθέτει ο σχολικός οργανισμός (Van den Berg, 2015). Ιδανική περίπτωση θα ήταν οι εκπαιδευτικοί να μπορούσαν να έχουν τη δυνατότητα και την ελευθερία να δοκιμάσουν ποικίλους ρόλους στην εργασία τους, με βάση τις προσωπικές ανησυχίες τους, αυξάνοντας έτσι την νοηματοδότηση τους στο μέγιστο. Βέβαια αυτό δεν είναι δυνατό, ωστόσο, η προσαρμογή των εκπαιδευτικών στο πολυσύνθετο ρόλο τους μπορεί να ενισχυθεί με την υποστήριξη, την καθοδήγηση και την παροχή κινήτρων στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Επιπλέον, είναι προτιμότερο να διασφαλίζεται ότι ο κάθε εκπαιδευτικός αναλαμβάνει, ως επί το πλείστον, εκείνα τα καθήκοντα εργασίας που τον ευχαριστούν και τον ικανοποιούν. Άλλωστε το νόημα της εργασίας μπορεί να διαφέρει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό κατά τρόπους που επηρεάζει την ένταξη, τη συμμετοχή και την απόδοσή τους στον σχολικό οργανισμό. Ως εκ τούτου, καλό θα ήταν να επικεντρωθούμε στην υποκειμενική τους εμπειρία όσον αφορά την προσαρμογή τους στον εργασιακό ρόλο και τον εμπλουτισμό της εργασίας εφαρμόζοντας παρεμβάσεις προκειμένου να ενισχυθεί το νόημα που αποδίδουν στο έργο τους. Προς αυτή τη κατεύθυνση ίσως βοηθούσε η υιοθέτηση ενός πιο αποκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος από τους αρμόδιους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Συνεπώς, μέριμνα της διοίκησης δεν είναι μόνο οι δεξιότητες και οι ικανότητες των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και η ενίσχυση του νοήματος της εργασίας. Για να τονωθεί και να εμπλουτιστεί η νοηματοδότηση της εργασίας των εκπαιδευτικών απαιτούνται νέες κατευθυντήριες γραμμές προσφέροντας υψηλότερα επίπεδα αυτονομίας, ποικιλίας και ευθύνης στο έργο τους. Άλλες προσεγγίσεις θα μπορούσαν να ήταν οι προσπάθειες αξιοποίησης της ανάπτυξης της προσωπικότητας και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Προς αυτή τη κατεύθυνση θα μπορούσε να συνεισφέρει η ύπαρξη μετασχηματιστικών ηγετών. Βέβαια, ο τρόπος επιλογής των διευθυντών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν βοηθάει στο να αναδειχθούν και να επιλεγούν μετασχηματιστικοί διευθυντές. Ωστόσο, κρίνεται σκόπιμο να δοθεί η απαιτούμενη προσοχή στην ανάπτυξη μετασχηματιστικής ηγεσίας γιατί αυτή η μορφή ηγεσίας καθορίζει με σαφήνεια το όραμα του οργανισμού, επικεντρώνεται στις υψηλότερες αξίες, και μπορεί να ενισχύσει τη νοηματοδότηση της εργασίας των εργαζομένων ενθαρρύνοντας τους να ξεπεράσουν τα συμφέροντα, τις ανάγκες ή τους στόχους τους για έναν υψηλότερο συλλογικό σκοπό (Cheney,

Zorn, Planalp, & Lair, 2008). Αξίζει βέβαια να σημειωθεί, ότι μια μετασχηματιστική ηγεσία προϋποθέτει ένα εκπαιδευτικό σύστημα με διοικητική αυτονομία.

Η ταύτιση με το ρόλο εργασίας και ο εμπλουτισμός της εργασίας συσχετίζονται με τη νοηματοδότηση. Ο εμπλουτισμός της εργασίας μπορεί να θεωρηθεί ως εργαλείο ενδυνάμωσης των εργαζομένων. Οι εμπειρίες νοηματοδότησης οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα που σχετίζονται με την εργασία (May et al., 2004). Από την άλλη, όταν ο εργαζόμενος δεσμεύεται με την εργασία και τον οργανισμό, προτίθεται να προκύψει ουσιαστική εργασία ως αποτέλεσμα. Η προσθήκη της σημασίας της εργασίας και η αλληλεπίδραση της με την εργασιακή δέσμευση αυξάνει την οργανωσιακή δέσμευση (Geldenhuis, Laba, & Venter, 2014 • Mayer, Allen, & Smith, 1993). Τόσο η εργασιακή, όσο και η οργανωσιακή δέσμευση, έχουν μακροπρόθεσμα οφέλη στους οργανισμούς που ενθαρρύνουν πρωτοβουλίες που προωθούν τη νοηματοδότηση της εργασίας. Η υψηλή δέσμευση επιτυγχάνεται όταν οι υπάλληλοι συνδέονται με τους ρόλους εργασίας τους επειδή νιώθουν ότι επιτελούν μια σημαντική εργασία (Fouche, Rothman, & Van der Vyver, 2017).

Οι άνθρωποι που υποστηρίζουν ότι το έργο τους έχει νόημα αναφέρουν καλύτερη προσαρμογή στο έργο τους και ταυτόχρονα διαθέτουν και αναπτύσσουν τις επιθυμητές ιδιότητες και στάσεις για τους οργανισμούς (Steger et al., 2012). Τα θετικά αποτελέσματα που αποφέρει η νοηματοδότηση της εργασίας σε ατομικό επίπεδο στη συνέχεια, μεταφράζονται σε οργανωτικά οφέλη (Steger & Dik, 2009). Μεταξύ αυτών είναι η ύπαρξη ενός ικανοποιημένου, αφοσιωμένου και δεσμευμένου εργατικού δυναμικού, η ατομική και οργανωτική εκπλήρωση και η βελτίωση των οργανωτικών επιδόσεων όπως είναι η αποτελεσματικότητα (Geldenhuis, Laba, & Venter, 2014).

Είναι αναγκαίο λοιπόν, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής να αναγνωρίσουν τα οφέλη που προκύπτουν από την επίτευξη υψηλών επιπέδων επαγγελματικής νοηματοδότησης, οργανωσιακής και επαγγελματικής δέσμευσης. Παράλληλα οφείλουν να συνειδητοποιήσουν ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, στόχος θα πρέπει να είναι η μεγιστοποίηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και η ελαχιστοποίηση της δυσαρέσκειας προς όφελος των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών. Έτσι, τόσο σε κεντρικό επίπεδο, όσο και σε τοπικό επίπεδο, καλούνται να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε σεμινάρια και προγράμματα που συντελούν στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

6.3 Περιορισμοί

Σύμφωνα με τον Cohen (2007), τα αποτελέσματα που εξάγονται από μία έρευνα έχουν μεγαλύτερη αξιοπιστία όταν το δείγμα του πληθυσμού είναι όσο το δυνατόν μεγαλύτερο. Στη παρούσα έρευνα το δείγμα μας ανέρχεται στους 207 εκπαιδευτικούς, δείγμα αρκετά ικανοποιητικό, αλλά όχι επαρκές για να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο των Ελλήνων εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία στον Νομό Ημαθίας και δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ότι οι απόψεις τους αντιπροσωπεύουν τις απόψεις και των άλλων εκπαιδευτικών, που υπηρετούν σε άλλες γεωγραφικές περιοχές ή απασχολούνται στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Η επιλογή των εργαλείων για την διερεύνηση των ερωτημάτων έγινε από σταθμισμένα εργαλεία μέτρησης προκειμένου τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να είναι πιο έγκυρα και αξιόπιστα. Συγκεκριμένα, όμως, στο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την οργανωσιακή δέσμευση (Allen & Meyer, 1993) εντοπίστηκαν κάποιες ερωτήσεις που μείωναν την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας μας. Για αυτό το λόγο, κρίθηκε σκόπιμο να εξαιρεθούν από την περαιτέρω διαδικασία της ανάλυσης. Αυτό, ίσως συνέβη, γιατί δεν ήταν ιδιαίτερα κατανοητές από τους ερωτώμενους ή ενδεχομένως το περιεχόμενό τους να μην ανταποκρινόταν επαρκώς στην πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί, ότι η έρευνα μας πραγματοποιήθηκε σε μια δύσκολη περίοδο για τη χώρα μας λόγω της πανδημίας και των αυστηρών μέτρων που λήφθηκαν από την κυβέρνηση για το περιορισμό της. Το γεγονός αυτό, ίσως λειτούργησε ως ανασταλτικός παράγοντας γιατί δεν υπήρχε άμεση επαφή με τους συναδέλφους με στόχο την παρακίνηση τους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι από τη πλευρά της ερευνήτριας έγινε κάθε προσπάθεια διαδικτυακής και τηλεφωνικής επικοινωνίας μαζί τους.

6.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η μελέτη αυτή εστιάζει την προσοχή μας στη σημασία της νοηματοδότησης της εργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης εφόσον αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες της ευημερίας, απόδοσης και ολοκλήρωσης των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού. Όσο περισσότερο οι καθηγητές αντιλαμβάνονται τη δουλειά διδασκαλίας ως

ένα επάγγελμα με υψηλό νόημα τόσο περισσότερο θα είναι ικανοποιημένοι και δεσμευμένοι με αυτό. Κύριοι αποδέκτες αυτής της ικανοποίησης πρωτίστως θα είναι οι μαθητές, καθώς οι εκπαιδευτικοί θα είναι πιο ενθουσιασμένοι με το έργο τους και θα επενδύουν χρόνο και ενέργεια στη διδασκαλία τους.

Ως εκ τούτου, αυτή η μελέτη μπορεί να αποτελεί ένα έναυσμα για να δοθεί η απαιτούμενη προσοχή σε παράγοντες που σχετίζονται με όλες τις πτυχές του επαγγέλματος της διδασκαλίας. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν σε κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που πιθανόν να επηρεάζουν τη νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών. Αυτή η γραμμή έρευνας είναι ιδιαίτερα χρήσιμη σήμερα, όταν οι προσδοκίες όλων των εμπλεκόμενων στη διαδικασία μάθησης είναι πιο υψηλές από ποτέ. Η εστίαση σε αυτούς τους παράγοντες θα διευρύνει σημαντικά την κατανόησή μας για το πώς άλλα άτομα και πολιτισμικά πρότυπα συμβάλλουν στη νοηματοδότηση.

Πιο συγκεκριμένα, θα μπορούσε να διερευνηθεί εκτενέστερα ο ρόλος όλων των εμπλεκόμενων και ο τρόπος που επιδρούν στο νόημα και τη σημασία που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Για παράδειγμα, να μελετηθεί ο ρόλος του διευθυντή, των μαθητών και των γονέων αφού όλοι μαζί και ο καθένας ξεχωριστά συντελεί στην ομαλή λειτουργία του σχολείου. Επίσης, να συγκριθεί η νοηματοδότηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών μεταξύ αυτών που υπηρετούν σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία ή μεταξύ αυτών που υπηρετούν σε αστικές και δυσπρόσιτες περιοχές.

Περαιτέρω, θα μπορούσε να διερευνηθεί η νοηματοδότηση των παιδιών απέναντι στην εκπαίδευση που τους παρέχει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κατά πόσο αυτή επηρεάζεται από τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από αυτό, θα φαινόταν αν οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον κυριότερο παράγοντα νοηματοδότησης για τα παιδιά μιας και οι σχέσεις με τα παιδιά φαίνεται ότι είναι ο επικρατέστερος παράγοντας νοηματοδότησης για τους εκπαιδευτικούς. Οι ευκαιρίες αφθονούν για τους μελετητές που ενδιαφέρονται για το νόημα της εργασίας και ενδιαφέρονται να επεκτείνουν και να εμβαθύνουν αυτόν τον τομέα της μελέτης.

Λόγω έλλειψης, σε ερευνητικό επίπεδο, προσέγγισης της νοηματοδότησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών, η παρούσα έρευνα προσπάθησε να διαπραγματευτεί με το θέμα αυτό. Ελπίζουμε, αυτή η μελέτη, να αποτελεί ένα λιθαράκι στη μέχρι τώρα έρευνα για τη νοηματοδότηση της εργασίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών και να διεγείρει το ενδιαφέρον για παραγωγικό διάλογο και μελλοντικές έρευνες διευρύνοντας το πλαίσιο απόδοσης νοήματος της εργασίας στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφία

- Aguinis, H., & Glavas, A. (2019). On Corporate Social Responsibility, Sensemaking, and the Search for Meaningfulness Through Work. *Journal of Management*, 45(3), σσ. 1057-1086.
- Allan, B. A., Dexter, C., Kinsey, R., & Parker, S. (2018). Meaningful work and mental health: job satisfaction as a moderator. *Journal of Mental Health*, 27(1), σσ. 38-44.
- Athanasoula Reppa, A., & Lazaridou, A. (2008). Requirements, roles and challenges of the principal in Greece and Cyprus: newly appointed principal's views. *European Education*, 40 (3), σσ. 65-88.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), σσ. 187-200.
- Bishay, A. (1996). Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method. *Journal Of Undergraduate Sciences*, 3 , σσ. 147-154.
- Bogler, R. (2001). The influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37 (5), σσ. 662-683.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education* ,20 , σσ. 277-289.
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., & Wyckoff, J. (2009). The Influence of School Administrators on Teacher Retention Decisions. σσ. 1-37.
- Brunner, J., & Lewis, D. (2010). It Begins With a Conversation. Στο *Principal Leadership* (σσ. 44-48).
- Cassar, V., & Buttigieg, S. (2013). An Examination of the Relationship between Authentic Leadership and Psychological Well-Being and the Mediating Role of Meaningfulness at Work. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(5).
- Cerit, Y. (2009). The effects of Servant Leadership Behaviours of School Principals on Teachers' Job Satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 37 (5), σσ. 600-623.

- Chalofsky, N. (2003). An emerging construct for meaningful work. *Human Resource Development International*, 6 (1), σσ. 69-83.
- Cheney, G., Zorn, T. E., Planalp, S., & Lair, D. J. (2008). Meaningful Work and Personal/Social Well-Being Organizational Communication Engages the Meanings of Work. *Annals of the International Communication Association*, 12 (1), σσ. 137-185.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Pickeral, T., & Michelli, M. N. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111 (1), σσ. 180-213.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Collie, J. R., Shapka, D. J., & Perry, E. N. (2012). School Climate and Social-Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), σσ. 1189-1204.
- Commission, E. (2012). Commission staff working document Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes.
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*, 4, σσ. 269-284.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, σσ. 523-545.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών : Οι προκλήσεις της διαβίου μάθησης* (1η εκδ.). (Π. Ξωχέλλης, Ζ. Παπαναούμ, Επιμ., & Α. Βακάκη, Μεταφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Dinham, S., & Scott, C. (1997). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Education Administration*, 36(4), σσ. 362-378.
- EUTUCE. (2008). Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper.
- Firestone, A. W., & Pennell, R. J. (1993). Teacher Commitment, Working Conditions, and Differential Incentive Policies. *Review of Educational Research*, 63 (4), σσ. 489-525.
- Fletcher, L., & Robinson, D. (2016). What's the point? The importance of meaningful work. Στο *Thoughts for the day. IES Perspectives on HR* (σσ. 14-19). UK: Institute for Employment Studies. City Gate.

- Fouche, E., Rothman, S., & Van der Vyver, C. (2017). Antecedents and outcomes of meaningful work among school teachers. *SA Journal of Industrial Psychology*, 43, σσ. 1-10.
- Geldenhuis, M., Laba, K., & Venter, C. M. (2014). Meaningful work, work engagement and organisational commitment. *SA Journal of Industrial Psychology*, 40(1), σσ. 1-10.
- Geraki, A. (2014). Roles and skills comparison among principals in Greek schools: Application of Competing Values Framework. *Educational Management Administration & Leadership*, σσ. 1-20.
- Holsblat, R. (2014). The Relationship between Commitment to the Organization, Perceived Organizational Support, Job, Satisfaction, and Organizational Citizenship Behavior of Teachers. *American Journal of Education Research*, 2(12), σσ. 1175-1181.
- Hostetler, K., Macintyre Latta, M. A., & Sarroub, L. K. (2007). Retrieving Meaning In Teacher Education: The Question of being. *Journal of Teacher Education*, 58 (3), σσ. 231-244.
- James, C., & Connolly, M. (2009). An analysis of the relationship between the organizational culture and performance of staff groups in schools and the development of an explanatory model. *Leadership in Education*, 12(4), σσ. 389-407.
- Janik, M., & Rothmann, S. (2015). Meaningful work and secondary school teachers' intention to leave. *SA Journal of Education*, 35 (2), σσ. 1-13.
- Jarlath Brennan, G. M. (2011). Taking it personally: examining patterns of emotional practice in leading primary schools in the Republic of Ireland. *International Journal of Leadership in Education*, 14(2), 129-150.
- Karakatsiani, D., & Papaloi, E. (2016). *School' s Learning Architecture: design for learning citizenship, dinersity & social justice by investing organizational meaningfulness*. Cambridge Univercity Press.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2016). The relationship between burnout and job satisfaction among physical ducation teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11 (2), σσ. 189-203.
- Koutouzis, E., Bithara, P., Kyranakis, S., Mavraki, M., & Veveri, A. (2008, Μάιος <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.579.1179&rep=rep1&type=pdf>). Decentralizing Education in Greece: In search for a new role for the school leaders.

- Koutsellos, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Education Management*, 15 (7), σσ. 354-358.
- May, D. R., Gilson, R. L., & Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, σσ. 11-37.
- Mayer, 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, σσ. 538-551.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, E. J. (1992). *Understanding Teaching in Context*. Washington: Center for Research on the Context of Secondary School Teaching.
- Moore Johnson, S., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2011). How context matters in high-need schools: The effects of teachers's working conditions on their professional and their students' achievement. *Project on the Next Generation of Teachers Harvard Graduate School of Education*. Harvard.
- Myers Giacometti, K. S. (2005). Factors Affecting Job Satisfaction and Retention of Beginning Teachers. *Dissertation submitted to the Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor Of Education in Educational Leadership and Policy Studies* , 1-192. Virginia, Blacksburg.
- Naderi Anari, N. (2011). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24 (4), σσ. 256-269.
- Pashiardis, P., & Orphanou, S. (1999). An insight into elementary principalship in Cyprus: the teachers' perspective. *International Journal of Educational Management*, 13(5), σσ. 241-251.
- Peral, S., & Geldenhuys, M. (2016). The effects of job-crafting on subjective well-being amongst South African high school teachers. *SA Journal of Industrial Psychology*, 42 (1), σσ. 1-13.
- Pomaki, G., & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and Extension of Demand/Control/Social Support Model: Prediction of Wellness/Health Outcomes in Greek Teachers. *Psychology & Health*, 18 (4), σσ. 537-550.

- Pratt, M. G., & Ashforth, B. E. (2003). Fostering meaningfulness in working and in work. Στο J. D. K.S. Cameron, *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (σσ. 309-327). San Francisco: Barrett-Koehler.
- Quintanilla, S. A. (1991). Introduction: The meaning of Work. *The European Work and Organizational Psychologist*, 1(2-3), σσ. 81-89.
- Rhodes, C., Nevill, A., & Allan, J. (2004). A survey of teacher satisfaction, dissatisfaction, morale and retention in an English local education authority. Στο *Valuing and supporting teachers* (σσ. 67-80). Wolverhampton, United Kingdom: University of Wolverhampton.
- Riehl, C., & Sipple, J. W. (1996). Making the Most of Time and Talent: Secondary School Organizational Climates, Teaching Task Environments, and Teacher Commitment. *American Educational Research Journal*, 33 (4), σσ. 873-901.
- Rosso, B. D., Dekas, K. H., & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behaviour*, σσ. 91-27.
- Rothmann, S., & Hamukang'andu, L. (2013). Callings, work role fit, psychological meaningfulness and work engagement among teachers in Zambia. *SA Journal of Education*, 33 (2), σσ. 1-16.
- Salikhova, N. R. (2016). Types of Meaningfulness of Life and Values of Future Teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11 (8), σσ. 1943-1950.
- Schnell, T., Hoge, T., & Pollet, E. (2013). Predicting meaning in work: Theory, data, implications. *The Journal of Positive Psychology*, 8(6), σσ. 543-554.
- Schoenfeld, H. A. (1998). *Toward a Theory of Teaching- in- Context*. University of Berkeley, California: Educational Resources Information Center.
- Shamir, B. (1991). Meaning, self and motivation in organizations. *Organization studies*, 12, σσ. 405-424.
- Steger, F. M., Dik, J. B., & Duffy, D. R. (2012). Measuring Meaningful Work: The Work and Meaning Inventory. *Journal of Career Assessment*, 20 (3), σσ. 322-337.
- Steger, F. M., Pickering, K. N., Shin, Y. J., & Dik, J. B. (2010). Calling in Work Secular or Sacred? *Journal of Career Assessment*, 18(1), σσ. 82-96.

- Steger, M. F., & Dik, B. J. (2009). Work as Meaning: Individual and Organizational benefits of Engaging in Meaningful Work. Στο M. F. Steger, & B. J. Dik, *Individual and Organizational benefits of Meaningful work* (σσ. 131-142).
- Taliadorou, N., & Pashiardis, P. (2015). Examining the role of emotional intelligence and political skill to educational leadership and their effects to teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 53 (2), σσ. 642-666.
- Van den Berg, M. (2015). ESTABLISHING IDENTITY AND MEANINGFULNESS THROUGH IDENTITY CLAIMS. Expressions of organisational and professional identity and work meaning by teachers in higher education. 1-31. University of Twente, Enschede.
- Wallin McLaughlin, M., & Talbert, E. J. (1992). *Understanding Teaching in Context*. Washington: Center for Research on the Context of Secondary School Teaching.
- Wrzesniewski, A. (2003). Finding positive meaning in work. Στο K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn, *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (σσ. 296-308). San Francisco: CA:Barrett-Koehler.
- Wrzesniewski, A., Dutton, J. E., & Debebe, G. (2003). Interpersonal sensemaking and the meaning of work. *Research in Organizational Behavior*, 25, σσ. 93-135.
- Wrzesniewski, A., McCauley, C., Rozin, P., & Schwartz, B. (1997). Jobs, Careers and Callings: People's Relations to Their Work. *Journal of Research in Personality*, 31, σσ. 21-33.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare*, 36(2), σσ. 229-247.
- Αντωνίου, Α.-Σ., & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση απο το επαγγελμα ελλήνων δασκάλων (ειδικης και γενικης αγωγης) και καθηγητων δευτεροβαθμιας εκπαιδευσης: συγκριτική μελετη. Στο Χ. Καρακιουλάφη, & Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.), *ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ* (σσ. 374-398). ΔΙΟΝΙΚΟΣ.
- Γριβοπούλου, Α. Α. (2017). Η νοηματοδότηση του έργου του εκπαιδευτικού και η σχέση της με την προώθηση δημοκρατικών πρακτικών και την καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη σε σχολικούς οργανισμούς. *Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία*. Κόρινθος: Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.
- Τσαρη, Φ., & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

- Καρακώστα, Χ. (2018). Η νοηματοδότηση της εργασίας ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στη σχέση συναλλαγής διευθυντή-εκπαιδευτικού με την οργανωσιακή δέσμευση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. απόψεις εκπαιδευτικών Α'βαθμιας εκπαίδευσης Νομού Μαγνησίας. *Διπλωματική Εργασία*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Καψαμπέλη, Α. (2018). Νέες μορφές επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών μέσα από τη μελέτη των μεταρρυθμίσεων στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και στο πλαίσιο παγκόσμιων και ευρωπαϊκών κατευθύνσεων. *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Λαζαρίδου, Α., & Αντωνίου, Ζ. (2017). Περιθώρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: Απόψεις εκπαιδευτικών. *ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ*, 12(68), σσ. 126-147.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Απο την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Τσάντας, Ν., Μουσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ν., & Χατζηπαντελής, Θ. (1999). *Ανάλυση Δεδομένων με τη Βοήθεια Στατιστικών Πακέτων*. Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ.
- Φαρμάκης, Ν. (2003). *Δημοσκοπήσεις και Δεοντολογία*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. Εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου

ΜΕΡΟΣ 1. ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

Πίνακας 1. Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας της πρώτης υποκλίμακας (συνθήκες εργασίας)

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Ερωτήσεις	Cronbach's Alpha if Item Deleted
0,805	3	B1. Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ.	,723
		B2. Ο χώρος της εργασίας μου είναι ευχάριστος.	,718
		B3. Είναι το καλύτερο σχολείο που έχω δουλέψει ποτέ.	,766

Πίνακας 2. Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας της δεύτερης υποκλίμακας (μισθός και προαγωγή)

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Ερωτήσεις	Cronbach's Alpha if Item Deleted
0,674	4	B4. Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω.	,597
		B5. Αισθάνομαι ασφάλεια με το μισθό μου.	,623
		B6. Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή.	,576
		B7. Η πείρα που απέκτησα αυξάνει τις προοπτικές μου για προαγωγή.	,636

Πίνακας 3. Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας της τρίτης υποκλίμακας (φύση εργασίας)

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Ερωτήσεις	Cronbach's Alpha if Item Deleted
0,799	5	B8. Η δουλειά μου έχει προκλήσεις.	0,843
		B9. Η δουλειά μου είναι αξιόλογη.	0,759
		B10. Η δουλειά μου με ικανοποιεί.	0,741
		B11. Η δουλειά μου έχει ποικιλία	0,727
		B12. Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα.	0,726

Πίνακας 4. Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας της τέταρτης υποκλίμακας (Διευθυντής και Σχολικός οργανισμός)

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Ερωτήσεις	Cronbach's Alpha if Item Deleted
0,921	6	B13. Ο/η Διευθυντής/τρια μου με υποστηρίζει όταν τον/ην χρειάζομαι.	0,901
		B14. Ο/η Διευθυντής/τρια μου κατανοεί τα προβλήματα μου.	0,896
		B15. Ο/η Διευθυντής/τρια μου με παρακινεί.	0,906
		B16. Η σχολική μονάδα φροντίζει τους εργαζομένους της.	0,902
		B17. Στο σχολείο μου δεν γίνονται διακρίσεις μεταξύ εκπαιδευτικών.	0,915
		B18. Υπάρχει διαφάνεια στις διαδικασίες του σχολείου.	0,917

Πίνακας 5. Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας μέτρησης της Εργασιακής Ικανοποίησης

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
0,876	0,876	17

ΜΕΡΟΣ 2. ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ
ΤΗΣ ΝΟΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ

Πίνακας 1. Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας της πρώτης υποκλίμακας (ατομικό νόημα)

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Ερωτήσεις	Cronbach's Alpha if Item Deleted
0,866	6	Γ2. Η δουλειά μου συμβάλει θετικά στο νόημα της ζωής μου.	0,839
		Γ3. Έχω πετύχει ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής.	0,880
		Γ4. Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί.	0,844
		Γ5. Η δουλειά μου συμβάλει θετικά στη προσωπική μου ανάπτυξη.	0,824
		Γ6. Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου	0,822
		Γ7. Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου.	0,847

Πίνακας 2. Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας της δεύτερης υποκλίμακας (Γενικό νόημα)

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Ερωτήσεις	Cronbach's Alpha if Item Deleted
0,728	3	Γ1. Κάνω μια σημαντική δουλειά.	0,698
		Γ8. Η δουλειά μου προσφέρει στη κοινωνία	0,582
		Γ9. Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν "ανώτερο" σκοπό.	0,631

Πίνακας 3. Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας μέτρησης της Επαγγελματικής Νοηματοδότησης

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
0,877	,881	9

ΜΕΡΟΣ 3. ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ
ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ

Πίνακας 1. Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας της πρώτης υποκλίμακας (Συναισθηματική Δέσμευση)

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Ερωτήσεις	Cronbach's Alpha if Item Deleted
0,828	8	Δ1. Θα ήμουν πολύ χαρούμενος/η αν τελείωνα την επαγγελματική μου σταδιοδρομία στο σχολείο αυτό.	0,790
		Δ2. Μου αρέσει να συζητάω για το σχολείο μου με ανθρώπους που δεν έχουν κάποια σχέση με αυτό.	0,813
		Δ3. Αισθάνομαι πραγματικά πως τα προβλήματα αυτού του σχολείου είναι δικά μου.	0,803
		Δ5. Το σχολείο αυτό σημαίνει πολλά για μένα.	0,786
		Δ6. Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό	0,779
		Δ9. Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου.	0,809
		Δ18. Τα πράγματα είναι καλύτερα όταν παραμένεις στο ίδιο σχολείο κατά το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής σου σταδιοδρομίας.	0,828
		Δ10. Το να παραμείνω σε αυτό το σχολείο φέτος, δεν είναι θέμα κυρίως αναγκαιότητας.	0,846

Πίνακας 2. Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας της πρώτης υποκλίμακας μετά την αφαίρεση των ερωτήσεων Δ10 και Δ18 (Συναισθηματική Δέσμευση)

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Ερωτήσεις	Cronbach's Alpha if Item Deleted
0,854	6	Δ1. Θα ήμουν πολύ χαρούμενος/η αν τελείωνα την επαγγελματική μου σταδιοδρομία στο σχολείο αυτό.	0,832
		Δ2. Μου αρέσει να συζητάω για το σχολείο μου με ανθρώπους που δεν έχουν κάποια σχέση με αυτό.	0,854
		Δ3. Αισθάνομαι πραγματικά πως τα προβλήματα αυτού του σχολείου είναι δικά μου.	0,834
		Δ5. Το σχολείο αυτό σημαίνει πολλά για μένα.	0,808
		Δ6. Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό	0,802
		Δ9. Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου.	0,845

Πίνακας 3. Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας της δεύτερης υποκλίμακας (Δέσμευση Συνέχειας)

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Ερωτήσεις	Cronbach's Alpha if Item Deleted
0,648	5	Δ7. Φοβάμαι για το τι μπορεί να συμβεί αν παραιτηθώ από τη δουλειά μου, χωρίς να έχω σίγουρη κάποια άλλη δουλειά.	0,579
		Δ8. Είναι πολύ δύσκολο για μένα να παραιτηθώ από την δουλειά μου αυτήν τη στιγμή, ακόμη και να το ήθελα.	0,575
		Δ11. Αισθάνομαι πως έχω πολύ λίγες επιλογές αν φύγω από αυτό το σχολείο.	0,546
		Δ12. Ένας από τους κύριους λόγους που συνεχίζω να υπηρετώ εδώ είναι γιατί η αποχώρηση από αυτό το σχολείο, θα έχει προσωπικό κόστος για εμένα.	0,578
		Δ15. Ένας από τους κύριους λόγους που εξακολουθώ να υπηρετώ σε αυτό το σχολείο είναι γιατί έχω μια αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του (συνάδελφοι, γονείς, μαθητές).	0,679

Πίνακας 4. Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας της τρίτης υποκλίμακας (Κανονιστική Δέσμευση)

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	N of Items	Ερωτήσεις	Cronbach's Alpha if Item Deleted
0,530	5	Δ13. Πιστεύω ότι κάποιος πρέπει να είναι «αφοσιωμένος» για πάντα στην σχολική μονάδα όπου υπηρετεί.	0,438
		Δ17. Πιστεύω στην αξία της «αφοσίωσης» σε μια σχολική μονάδα.	0,365
		Δ4. Δεν νομίζω πως θα μπορούσα να δεθώ το ίδιο εύκολα με ένα άλλο σχολείο, όπως δέθηκα και με αυτό	0,532
		Δ16. Αν είχα πρόταση για μια καλύτερη δουλειά κάπου αλλού, δεν θα θεωρούσα σωστό να φύγω από αυτό το σχολείο.	0,479
		Δ14. Η μετακίνηση κάποιου από δουλειά σε δουλειά, μου φαίνεται λάθος.	0,536

Πίνακας 5. Έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας της μέτρησης της Οργανωσιακής Δέσμευσης

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
0,735	0,749	15

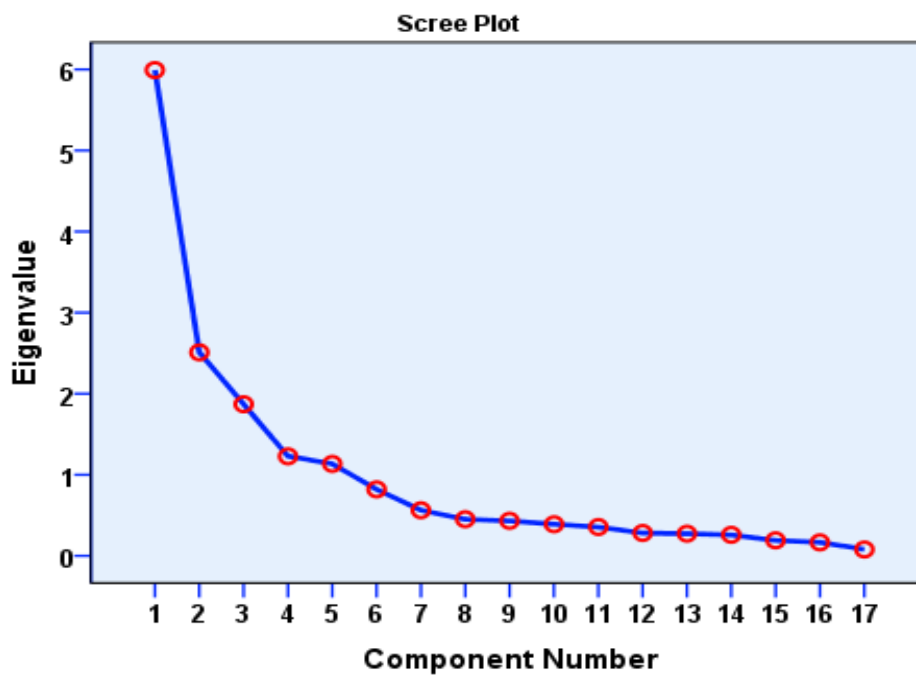
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. Παραγοντική ανάλυση Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Πίνακας 1. KMO and Bartlett's Test			
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.			,821
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2117,388	
	df		136
	Sig.		,000

Πίνακας 2. Communalities		
	Initial	Extraction
B1. Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ.	1,000	0,647
B2. Ο χώρος της εργασίας μου είναι ευχάριστος.	1,000	0,587
B3. Είναι το καλύτερο σχολείο που έχω δουλέψει ποτέ.	1,000	0,539
B4. Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω.	1,000	0,801
B5. Αισθάνομαι ασφάλεια με το μισθό μου.	1,000	0,789
B6. Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή.	1,000	0,470
B7. Η πείρα που απέκτησα αυξάνει τις προοπτικές μου για προαγωγή.	1,000	0,564
B9. Η δουλειά μου είναι αξιόλογη.	1,000	0,585
B10. Η δουλειά μου με ικανοποιεί.	1,000	0,771
B11. Η δουλειά μου έχει ποικιλία.	1,000	0,681
B12. Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα.	1,000	0,768
B13. Ο/η Διευθυντής/τρια μου με υποστηρίζει όταν τον/ην χρειάζομαι.	1,000	0,791
B14. Ο/η Διευθυντής/τρια μου κατανοεί τα προβλήματα μου.	1,000	0,836
B15. Ο/η Διευθυντής/τρια μου με παρακινεί.	1,000	0,740
B16. Η σχολική μονάδα φροντίζει τους εργαζομένους της.	1,000	0,777
B17. Στο σχολείο μου δεν γίνονται διακρίσεις μεταξύ εκπαιδευτικών.	1,000	0,653
B18. Υπάρχει διαφάνεια στις διαδικασίες του σχολείου.	1,000	0,603
Extraction Method: Principal Component Analysis.		

Πίνακας 3. Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	1	5,993	35,252	35,252	4,292	25,249
2	2,511	14,771	50,023	2,816	16,563	41,813
3	1,871	11,005	61,028	2,814	16,552	58,365
4	1,229	7,228	68,256	1,682	9,891	68,256
5	1,135	6,678	74,934			
6	,820	4,823	79,756			
7	,563	3,310	83,066			
8	,451	2,653	85,719			
9	,431	2,537	88,256			
10	,391	2,299	90,555			
11	,355	2,090	92,645			
12	,282	1,657	94,303			
13	,274	1,611	95,913			
14	,258	1,520	97,433			
15	,190	1,119	98,553			
16	,167	0,979	99,532			
17	,080	0,468	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Γράφημα 1. Screen Plot

Πίνακας 4. Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
B1. Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ.		0,734		
B2. Ο χώρος της εργασίας μου είναι ευχάριστος.		0,722		
B3. Είναι το καλύτερο σχολείο που έχω δουλέψει ποτέ.		0,650		
B4. Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω.				0,871
B5. Αισθάνομαι ασφάλεια με το μισθό μου.				0,861
B6. Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή.				0,637
B7. Η πείρα που απέκτησα αυξάνει τις προοπτικές μου για προαγωγή.				0,732
B9. Η δουλειά μου είναι αξιόλογη.			0,751	
B10. Η δουλειά μου με ικανοποιεί.			0,819	
B11. Η δουλειά μου έχει ποικιλία.			0,802	
B12. Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα.			0,870	
B13. Ο/η Διευθυντής/τρια μου με υποστηρίζει όταν τον/ην χρειάζομαι.	0,803			
B14. Ο/η Διευθυντής/τρια μου κατανοεί τα προβλήματα μου.	0,806			
B15. Ο/η Διευθυντής/τρια μου με παρακινεί.	0,794			
B16. Η σχολική μονάδα φροντίζει τους εργαζομένους της.	0,754			
B17. Στο σχολείο μου δεν γίνονται διακρίσεις μεταξύ εκπαιδευτικών.	0,803			
B18. Υπάρχει διαφάνεια στις διαδικασίες του σχολείου.	0,806			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 4 iterations.

Πίνακας 5. Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4
1	0,743	0,534	0,351	0,197
2	-0,521	0,115	0,826	0,181
3	-0,361	0,571	-0,438	0,593
4	0,213	-0,612	0,054	0,760

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Πίνακας 6. Επαγγελματική Ικανοποίηση μετά την παραγοντική ανάλυση			
Υποκλίμακες - Ερωτήσεις	Φορτίσεις	Δείκτης Cronbach's	MO
Συνθήκες Εργασίας		0,805	
B1. Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ.	0,734		
B2. Ο χώρος της εργασίας μου είναι ευχάριστος.	0,722		
B3. Είναι το καλύτερο σχολείο που έχω δουλέψει ποτέ.	0,650		
Μισθός και Προαγωγή		0,674	
B4. Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω.	0,871		
B5. Αισθάνομαι ασφάλεια με το μισθό μου.	0,861		
B6. Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή.	0,637		
B7. Η πείρα που απέκτησα αυξάνει τις προοπτικές μου για προαγωγή.	0,732		
Φυση της εργασίας		0,843	
B9. Η δουλειά μου είναι αξιόλογη.	0,751		
B10. Η δουλειά μου με ικανοποιεί.	0,819		
B11. Η δουλειά μου έχει ποικιλία.	0,802		
B12. Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα.	0,870		
Διευθυντής και Σχολικός Οργανισμός στο σύνολο		0,921	
B13. Ο/η Διευθυντής/τρια μου με υποστηρίζει όταν τον/ην χρειάζομαι.	0,803		
B14. Ο/η Διευθυντής/τρια μου κατανοεί τα προβλήματα μου.	0,806		
B15. Ο/η Διευθυντής/τρια μου με παρακινεί.	0,794		
B16. Η σχολική μονάδα φροντίζει τους εργαζομένους της.	0,754		
B17. Στο σχολείο μου δεν γίνονται διακρίσεις μεταξύ εκπαιδευτικών.	0,803		
B18. Υπάρχει διαφάνεια στις διαδικασίες του σχολείου.	0,806		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ. Παραγοντική ανάλυση Επαγγελματικής Νοηματοδότησης

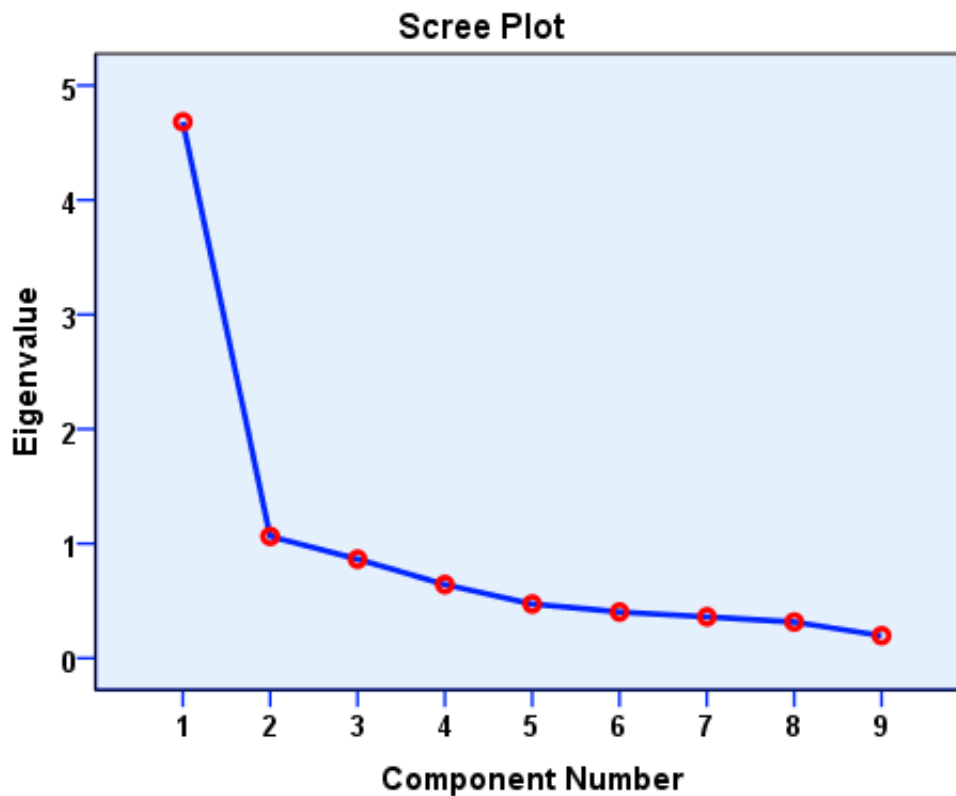
Πίνακας 1. KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,863
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	898,336
	df	36
	Sig.	,000

Πίνακας 2. Communalities		
	Initial	Extraction
Γ1. Κάνω μια σημαντική δουλειά.	1,000	,548
Γ2. Η δουλειά μου συμβάλει θετικά στο νόημα της ζωής μου.	1,000	,646
Γ3. Έχω πετύχει ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής.	1,000	,439
Γ4. Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί.	1,000	,630
Γ5. Η δουλειά μου συμβάλει θετικά στη προσωπική μου ανάπτυξη.	1,000	,728
Γ6. Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου.	1,000	,736
Γ7. Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου.	1,000	,602
Γ8. Η δουλειά μου προσφέρει στη κοινωνία.	1,000	,694
Γ9. Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν "ανώτερο" σκοπό.	1,000	,724

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Πίνακας 3. Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
1	4,683	52,029	52,029	3,302	36,687	36,687
2	1,063	11,808	63,838	2,444	27,151	63,838
3	,864	9,599	73,436			
4	,642	7,139	80,575			
5	,473	5,251	85,826			
6	,403	4,480	90,306			
7	,361	4,010	94,316			
8	,315	3,503	97,819			
9	,196	2,181	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Γράφημα 1. Screen Plot

Πίνακας 4. Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
Γ1. Κάνω μια σημαντική δουλειά.		,651
Γ2. Η δουλειά μου συμβάλει θετικά στο νόημα της ζωής μου.	,716	
Γ3. Έχω πετύχει ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής.	,662	
Γ4. Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί.	,616	
Γ5. Η δουλειά μου συμβάλει θετικά στη προσωπική μου ανάπτυξη.	,768	
Γ6. Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου.	,801	
Γ7. Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου.	,750	
Γ8. Η δουλειά μου προσφέρει στη κοινωνία.		,816
Γ9. Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν "ανώτερο" σκοπό.		,836

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Πίνακας 5. Component Transformation Matrix		
Component	1	2
1	,786	,618
2	-,618	,786

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Πίνακας 6. Επαγγελματική Νοηματοδότηση μετά την παραγοντοποίηση.			
Υποκλίμακες - Ερωτήσεις	φορτίσεις	Δείκτης Cronbach's	M.O.
Γενικό Νόημα		0,728	4,407
Γ1. Κάνω μια σημαντική δουλειά.	,651		
Γ8. Η δουλειά μου προσφέρει στη κοινωνία.	,816		
Γ9. Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν "ανώτερο" σκοπό.	,836		
Ατομικό Νόημα		0,866	4,031
Γ2. Η δουλειά μου συμβάλει θετικά στο νόημα της ζωής μου.	,716		
Γ3. Έχω πετύχει ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής.	,662		
Γ4. Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί.	,616		
Γ5. Η δουλειά μου συμβάλει θετικά στη προσωπική μου ανάπτυξη.	,768		
Γ6. Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου.	,801		
Γ7. Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου.	,750		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ. Παραγοντική ανάλυση Οργανωσιακής Δέσμευσης

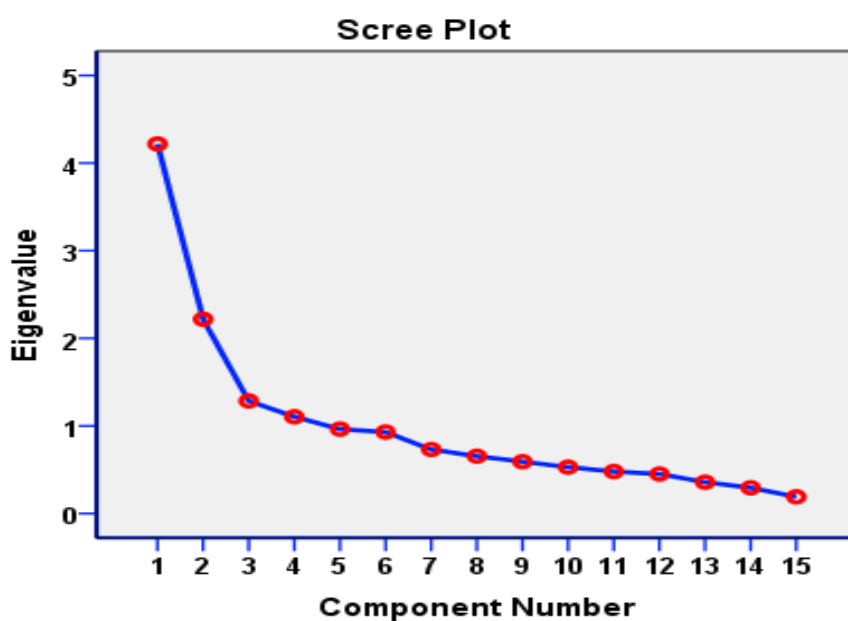
Πίνακας 1. KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,792
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	972,661
	df	36
	Sig.	,000

Πίνακας 2. Communalities		
	Initial	Extraction
Δ1. Θα ήμουν πολύ χαρούμενος/η αν τελείωνα την επαγγελματική μου σταδιοδρομία στο σχολείο αυτό.	1,000	0,561
Δ2. Μου αρέσει να συζητάω για το σχολείο μου με ανθρώπους που δεν έχουν κάποια σχέση με αυτό.	1,000	0,416
Δ3. Αισθάνομαι πραγματικά πως τα προβλήματα αυτού του σχολείου είναι δικά μου.	1,000	0,543
Δ5. Το σχολείο αυτό σημαίνει πολλά για μένα	1,000	0,718
Δ6. Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό	1,000	0,763
Δ7. Φοβάμαι για το τι μπορεί να συμβεί αν παραιτηθώ από τη δουλειά μου, χωρίς να έχω σίγουρη κάποια άλλη δουλειά.	1,000	0,694
Δ8. Είναι πολύ δύσκολο για μένα να παραιτηθώ από την δουλειά μου αυτήν τη στιγμή, ακόμη και να το ήθελα.	1,000	0,634
Δ9. Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου.	1,000	0,487
Δ11. Αισθάνομαι πως έχω πολύ λίγες επιλογές αν φύγω από αυτό το σχολείο.	1,000	0,560
Δ12. Ένας από τους κύριους λόγους που συνεχίζω να υπηρετώ εδώ είναι γιατί η αποχώρηση από αυτό το σχολείο, θα έχει προσωπικό κόστος για εμένα.	1,000	0,362
Δ17. Πιστεύω στην αξία της «αφοσίωσης» σε μια σχολική μονάδα.	1,000	0,610
Δ13. Πιστεύω ότι κάποιος πρέπει να είναι «αφοσιωμένος» για πάντα στην σχολική μονάδα όπου υπηρετεί.	1,000	0,456
Δ14. Η μετακίνηση κάποιου από δουλειά σε δουλειά, μου φαίνεται λάθος.	1,000	0,282
Δ4. Δεν νομίζω πως θα μπορούσα να δεθώ το ίδιο εύκολα με ένα άλλο σχολείο, όπως δέθηκα και με αυτό.	1,000	0,354
Δ16. Αν είχα πρόταση για μια καλύτερη δουλειά κάπου αλλού, δεν θα θεωρούσα σωστό να φύγω από αυτό το σχολείο.	1,000	0,282

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Πίνακας 3. Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	1	4,218	28,119	28,119	3,977	26,514
2	2,218	14,784	42,904	2,123	14,155	40,669
3	1,285	8,569	51,472	1,620	10,803	51,472
4	1,105	7,365	58,837			
5	0,963	6,422	65,259			
6	0,930	6,203	71,462			
7	0,731	4,872	76,334			
8	0,654	4,363	80,697			
9	0,592	3,948	84,645			
10	0,529	3,526	88,172			
11	0,480	3,200	91,371			
12	0,451	3,008	94,380			
13	0,358	2,390	96,769			
14	0,294	1,961	98,731			
15	0,190	1,269	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Γράφημα 1. Screen Plot

Πίνακας 4. Rotated Component Matrix^a			
	Component		
	1	2	3
Δ1. Θα ήμουν πολύ χαρούμενος/η αν τελείωνα την επαγγελματική μου σταδιοδρομία στο σχολείο αυτό.	0,747		
Δ2. Μου αρέσει να συζητάω για το σχολείο μου με ανθρώπους που δεν έχουν κάποια σχέση με αυτό.	0,634		
Δ3. Αισθάνομαι πραγματικά πως τα προβλήματα αυτού του σχολείου είναι δικά μου.	0,720		
Δ5. Το σχολείο αυτό σημαίνει πολλά για μένα	0,841		
Δ6. Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό	0,859		
Δ7. Φοβάμαι για το τι μπορεί να συμβεί αν παραιτηθώ από τη δουλειά μου, χωρίς να έχω σίγουρη κάποια άλλη δουλειά.		0,810	
Δ8. Είναι πολύ δύσκολο για μένα να παραιτηθώ από την δουλειά μου αυτήν τη στιγμή, ακόμη και να το ήθελα.		0,789	
Δ9. Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου.	0,695		
Δ11. Αισθάνομαι πως έχω πολύ λίγες επιλογές αν φύγω από αυτό το σχολείο.		0,656	
Δ12. Ένας από τους κύριους λόγους που συνεχίζω να υπηρετώ εδώ είναι γιατί η αποχώρηση από αυτό το σχολείο, θα έχει προσωπικό κόστος για εμένα.		0,529	
Δ17. Πιστεύω στην αξία της «αφοσίωσης» σε μια σχολική μονάδα.			0,553
Δ13. Πιστεύω ότι κάποιος πρέπει να είναι «αφοσιωμένος» για πάντα στην σχολική μονάδα όπου υπηρετεί.			0,577
Δ14. Η μετακίνηση κάποιου από δουλειά σε δουλειά, μου φαίνεται λάθος.			0,435
Δ4. Δεν νομίζω πως θα μπορούσα να δεθώ το ίδιο εύκολα με ένα άλλο σχολείο, όπως δέθηκα και με αυτό.			0,589
Δ16. Αν είχα πρόταση για μια καλύτερη δουλειά κάπου αλλού, δεν θα θεωρούσα σωστό να φύγω από αυτό το σχολείο.			0,403

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Πίνακας 5. Component Transformation Matrix			
Component	1	2	3
1	,958	-,043	,285
2	-,053	,945	,323
3	-,283	-,324	,903

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Πίνακας 6. Οργανωσιακή Δέσμευση μετά την παραγοντοποίηση.

Υποκλίμακες - Ερωτήσεις	φορτίσεις	Δείκτης Cronbach's	M.O.
Συναισθηματική Δέσμευση		0,854	
Δ1. Θα ήμουν πολύ χαρούμενος/η αν τελείωνα την επαγγελματική μου σταδιοδρομία στο σχολείο αυτό.	0,747		
Δ2. Μου αρέσει να συζητάω για το σχολείο μου με ανθρώπους που δεν έχουν κάποια σχέση με αυτό.	0,634		
Δ3. Αισθάνομαι πραγματικά πως τα προβλήματα αυτού του σχολείου είναι δικά μου.	0,720		
Δ5. Το σχολείο αυτό σημαίνει πολλά για μένα	0,841		
Δ6. Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό	0,859		
Δ9. Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου	0,695		
Δέσμευση Συνέχειας		0,679	
Δ7. Φοβάμαι για το τι μπορεί να συμβεί αν παραιτηθώ από τη δουλειά μου, χωρίς να έχω σίγουρη κάποια άλλη δουλειά.	0,810		
Δ8. Είναι πολύ δύσκολο για μένα να παραιτηθώ από την δουλειά μου αυτήν τη στιγμή, ακόμη και να το ήθελα.	0,789		
Δ11. Αισθάνομαι πως έχω πολύ λίγες επιλογές αν φύγω από αυτό το σχολείο.	0,656		
Δ12. Ένας από τους κύριους λόγους που συνεχίζω να υπηρετώ εδώ είναι γιατί η αποχώρηση από αυτό το σχολείο, θα έχει προσωπικό κόστος για εμένα.	0,529		
Κανονιστική Δέσμευση		0,530	
Δ17. Πιστεύω στην αξία της «αφοσίωσης» σε μια σχολική μονάδα.	0,553		
Δ13. Πιστεύω ότι κάποιος πρέπει να είναι «αφοσιωμένος» για πάντα στην σχολική μονάδα όπου υπηρετεί.	0,577		
Δ14. Η μετακίνηση κάποιου από δουλειά σε δουλειά, μου φαίνεται λάθος.	0,435		
Δ4. Δεν νομίζω πως θα μπορούσα να δεθώ το ίδιο εύκολα με ένα άλλο σχολείο, όπως δέθηκα και με αυτό.	0,589		
Δ16. Αν είχα πρόταση για μια καλύτερη δουλειά κάπου αλλού, δεν θα θεωρούσα σωστό να φύγω από αυτό το σχολείο.	0,403		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε. Πίνακες γραμμικής παλινδρόμησης

ΜΕΡΟΣ Α: Σύσχεση Επαγγελματικής Νοηματοδότησης με την Επαγγελματική Ικανοποίηση

Πίνακας 1. Γενικό νόημα και παράγοντες ικανοποίησης με τους οποίους συσχετίζεται.

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	19,942	3	6,647	30,957	,000^b
	Residual	43,589	203	,215		
	Total	63,531	206			

a. Dependent Variable: Γενικό Νόημα

b. Predictors: (Constant), Φύση της Εργασίας, Μισθός και Προαγωγή, Συνθήκες Εργασίας

Πίνακας 2. Γραμμική σχέση γενικού νοήματος με τους παράγοντες συσχέτισης.

Coefficients ^a								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	2,353	0,220		10,680	0,000	1,918	2,787
	Συνθήκες Εργασίας	0,049	0,044	0,074	1,109	0,269	-0,038	0,135
	Μισθός και Προαγωγή	0,018	0,045	0,025	0,389	0,698	-0,072	0,107
	Φύση της Εργασίας	0,449	0,053	0,525	8,531	0,000	0,345	0,552

a. Dependent Variable: Γενικό Νόημα

Πίνακας 3. Ατομικό νόημα και παράγοντες ικανοποίησης με τους οποίους συσχετίζεται.

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	42,754	4	10,688	52,077	,000^b
	Residual	41,459	202	,205		
	Total	84,213	206			

a. Dependent Variable: Ατομικό Νόημα

b. Predictors: (Constant), Διευθυντής και Σχολικός Οργανισμός, Φύση της Εργασίας, Μισθός και Προαγωγή, Συνθήκες Εργασίας

Πίνακα 4. Γραμμική σχέση ατομικού νοήματος με τους παράγοντες συσχέτισης.

Coefficients ^a								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	1,049	0,221		4,754	0,000	0,614	1,484
	Συνθήκες Εργασίας	0,003	0,045	0,004	0,066	0,947	-0,086	0,092
	Μισθός και Προαγωγή	0,122	0,045	0,154	2,729	0,007	0,034	0,211
	Φύση της Εργασίας	0,652	0,052	0,662	12,620	0,000	0,550	0,754
	Διευθυντής και Σχολικός Οργανισμός	-0,002	0,038	-0,003	-0,047	0,962	-0,077	0,074

a. Dependent Variable: Ατομικό Νόημα

ΜΕΡΟΣ Β: Συσχέτιση Επαγγελματικής Νοηματοδότησης με την Οργανωσιακή Δέσμευση

Πίνακας 1. Γενικό νόημα και παράγοντες δέσμευσης με τους οποίους συσχετίζεται.

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	7,010	1	7,010	25,425	,000^b
	Residual	56,521	205	,276		
	Total	63,531	206			

a. Dependent Variable: Γενικό Νόημα

b. Predictors: (Constant), Συναισθηματική Δέσμευση

Πίνακας 2. Γραμμική σχέση γενικού νοήματος με τους παράγοντες δέσμευσης.

Coefficients ^a								
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	3,604	,164		22,038	,000	3,281	3,926
	Συναισθηματική Δέσμευση	,229	,045	,332	5,042	,000	,139	,318

a. Dependent Variable: Γενικό Νόημα

Πίνακας 3. Ατομικό νόημα και παράγοντες δέσμευσης με τους οποίους συσχετίζεται.

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	12,854	1	12,854	36,927	,000^b
	Residual	71,359	205	,348		
	Total	84,213	206			

a. Dependent Variable: **Ατομικό Νόημα**

b. Predictors: (Constant), **Συναισθηματική Δέσμευση**

Πίνακα 4. Γραμμική σχέση ατομικού νοήματος με τους παράγοντες δέσμευσης.

Coefficients ^a								
Model		Unstandardized		Standardized		95,0% Confidence		
		Coefficients		Coefficients		Interval for B		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.	Lower Bound	Upper Bound
1	(Constant)	2,943	,184		16,018	,000	2,581	3,305
	Συναισθηματική Δέσμευση	,310	,051	,391	6,077	,000	,209	,411

a. Dependent Variable: **Ατομικό Νόημα**



"Η Επαγγελματική Νοηματοδότηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών: Παράγοντες διαμόρφωσης και ιδιαιτερότητες στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα"

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών με τίτλο «Επιστήμες της Αγωγής: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και έχει τίτλο:

«Η Επαγγελματική Νοηματοδότηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών: Παράγοντες διαμόρφωσης και ιδιαιτερότητες στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα».

Σύμφωνα με την ερευνητική δεοντολογία, τα δεδομένα που θα συλλεχθούν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς, διασφαλίζοντας την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα.

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,
Κουκάρα Παρασκευή
Εκπαιδευτικός Β/θμιας κλάδου ΠΕ86

Επόμενο

Σελίδα 1 από 5

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google. [Αναφορά κακής χρήσης](#) - [Όροι Παροχής Υπηρεσιών](#) - [Πολιτική απορρήτου](#)

Google Φόρμες



"Η Επαγγελματική Νοσηματοδότηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών: Παράγοντες διαμόρφωσης και ιδιαιτερότητες στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα"

Α. ΜΕΡΟΣ : Ατομικά Στοιχεία.

Φύλο *

- Άνδρας
 Γυναίκα

Ηλικία *

- <35
 36 - 45
 46 - 55
 56 +

Τύπος σχολείου που εργάζεστε τις περισσότερες ώρες. *

- Γυμνάσιο
 Γενικό Λύκειο
 Επαγγελματικό Λύκειο
 Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας

Έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός. *

- 1 - 3
 4 - 8
 9 - 15
 16 - 25
 25 +

[Πίσω](#)

[Επόμενο](#)

Σελίδα 2 από 5

Β. ΜΕΡΟΣ: Το έργο μου στο σχολείο.

Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει, σύμφωνα με τη παρακάτω κλίμακα:
1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε διαφωνώ-Ούτε Συμφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ Απόλυτα

B1. Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

B2. Ο χώρος της εργασίας μου είναι ευχάριστος. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

B3. Είναι το καλύτερο σχολείο που έχω δουλέψει ποτέ. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

B4. Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

B5. Αισθάνομαι ασφάλεια με το μισθό μου. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

B6. Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

B7. Η πείρα που απέκτησα αυξάνει τις προοπτικές μου για προαγωγή. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

B8. Η δουλειά μου έχει προκλήσεις. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

B. ΜΕΡΟΣ: Το έργο μου στο σχολείο.

Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει, σύμφωνα με τη παρακάτω κλίμακα:
1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε διαφωνώ-Ούτε Συμφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ Απόλυτα

B9. Η δουλειά μου είναι αξιόλογη. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

B10. Η δουλειά μου με ικανοποιεί. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

B11. Η δουλειά μου έχει ποικιλία. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

B12. Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

B13. Ο/η Διευθυντής/τρια μου με υποστηρίζει όταν τον/ην χρειάζομαι. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

B14. Ο/η Διευθυντής/τρια μου κατανοεί τα προβλήματα μου. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

B15. Ο/η Διευθυντής/τρια μου με παρακινεί. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

Β. ΜΕΡΟΣ: Το έργο μου στο σχολείο.

Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει, σύμφωνα με τη παρακάτω κλίμακα:
1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε διαφωνώ-Ούτε Συμφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ
Απόλυτα

B16. Η σχολική μονάδα φροντίζει τους εργαζομένους της. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

B17. Στο σχολείο μου δεν γίνονται διακρίσεις μεταξύ εκπαιδευτικών. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

B18. Υπάρχει διαφάνεια στις διαδικασίες του σχολείου. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

[Πίσω](#)

[Επόμενο](#)

Σελίδα 3 από 5

Γ. ΜΕΡΟΣ :Η νοηματοδότηση της εργασίας μου.

Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει, σύμφωνα με τη παρακάτω κλίμακα:
1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε διαφωνώ-Ούτε Συμφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ
Απόλυτα

G1. Κάνω μια σημαντική δουλειά. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

G2. Η δουλειά μου συμβάλει θετικά στο νόημα της ζωής μου. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

Γ. ΜΕΡΟΣ :Η νοηματοδότηση της εργασίας μου.

Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει, σύμφωνα με τη παρακάτω κλίμακα:
1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε διαφωνώ-Ούτε Συμφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ Απόλυτα

Γ3. Έχω πετύχει ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

Γ4. Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

Γ5. Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στη προσωπική μου ανάπτυξη. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

Γ6. Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

Γ7. Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

Γ8. Η δουλειά μου προσφέρει στη κοινωνία. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

Γ9. Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν "ανώτερο" σκοπό. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

Γ. ΜΕΡΟΣ :Η νοηματοδότηση της εργασίας μου.

Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει, σύμφωνα με τη παρακάτω κλίμακα:
1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε διαφωνώ-Ούτε Συμφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ Απόλυτα

Γ 10. Επιλέξτε τις 2 βασικές προτιμήσεις σας από τα παρακάτω με σειρά προτεραιότητας (1η, 2η) ανάλογα με αυτά που θεωρείτε ότι είναι πιο σημαντικά και αποδίδουν θετικό νόημα στην εργασία σας ως εκπαιδευτικός. (Προσοχή! Μία απάντηση σε κάθε στήλη.)

	1η προτεραιότητα	2η προτεραιότητα
Οι σχέσεις με τους συναδέλφους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι σχέσεις μου με τον/ην Διευθυντή/ρια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι μισθολογικές απολαβές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Το ενδιαφέρον μου για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η αυτονομία του επαγγέλματος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η επαφή και η σχέση μου με τα παιδιά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η συμπεριφορά των μαθητών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Το ενδιαφέρον των παιδιών για μάθηση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η άποψη των γονέων και της κοινωνίας για το επάγγελμά μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[Πίσω](#)

[Επόμενο](#)

Σελίδα 4 από 5

Δ. ΜΕΡΟΣ: Η σχέση μου με το σχολείο

Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει, σύμφωνα με τη παρακάτω κλίμακα:
1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε διαφωνώ-Ούτε Συμφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ Απόλυτα

Δ1. Θα ήμουν πολύ χαρούμενος/η αν τελείωνα την επαγγελματική μου σταδιοδρομία στο σχολείο αυτό. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

Δ. ΜΕΡΟΣ: Η σχέση μου με το σχολείο

Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει, σύμφωνα με τη παρακάτω κλίμακα:
1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε διαφωνώ-Ούτε Συμφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ απόλυτα

Δ2. Μου αρέσει να συζητώ για το σχολείο μου με ανθρώπους που δεν έχουν κάποια σχέση με αυτό. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

Δ3. Αισθάνομαι πραγματικά πως τα προβλήματα αυτού του σχολείου είναι δικά μου. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

Δ4. Νομίζω πως θα μπορούσα να δεθώ το ίδιο εύκολα με ένα άλλο σχολείο, όπως δέθηκα και με αυτό. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

Δ5. Το σχολείο αυτό σημαίνει πολλά για μένα. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

Δ6. Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

Δ7. Φοβάμαι για το τι μπορεί να συμβεί αν παραιτηθώ από τη δουλειά μου, χωρίς να έχω σίγουρη κάποια άλλη δουλειά. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

Δ8. Είναι πολύ δύσκολο για μένα να παραιτηθώ από την δουλειά μου αυτήν τη στιγμή, ακόμη και να το ήθελα. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

Δ. ΜΕΡΟΣ: Η σχέση μου με το σχολείο

Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει, σύμφωνα με τη παρακάτω κλίμακα:
1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε διαφωνώ-Ούτε Συμφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ Απόλυτα

Δ9. Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

Δ10. Το να παραμείνω σε αυτό το σχολείο φέτος, είναι θέμα κυρίως αναγκαιότητας. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

Δ11. Αισθάνομαι πως έχω πολύ λίγες επιλογές αν φύγω από αυτό το σχολείο. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

Δ12. Ένας από τους κύριους λόγους που συνεχίζω να υπηρετώ εδώ είναι γιατί η αποχώρηση από αυτό το σχολείο, θα έχει προσωπικό κόστος για εμένα. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

Δ13. Δεν πιστεύω ότι κάποιος πρέπει να είναι «αφοσιωμένος» για πάντα στην σχολική μονάδα όπου υπηρετεί. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

Δ14. Η μετακίνηση κάποιου από δουλειά σε δουλειά, δεν μου φαίνεται λάθος. *

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

Δ. ΜΕΡΟΣ: Η σχέση μου με το σχολείο

Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει, σύμφωνα με τη παρακάτω κλίμακα:

1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε διαφωνώ-Ούτε Συμφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ Απόλυτα

Δ15. Ένας από τους κύριους λόγους που εξακολουθώ να υπηρετώ σε αυτό το σχολείο είναι γιατί έχω μια αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του (συνάδελφοι, γονείς, μαθητές). *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

Δ16. Αν είχα πρόταση για μια καλύτερη δουλειά κάπου αλλού, δεν θα θεωρούσα σωστό να φύγω από αυτό το σχολείο. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

Δ17. Πιστεύω στην αξία της «αφοσίωσης» σε μια σχολική μονάδα. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

Δ18. Τα πράγματα είναι καλύτερα όταν παραμένεις στο ίδιο σχολείο κατά το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής σου σταδιοδρομίας. *

1 2 3 4 5
Διαφωνώ Απόλυτα Συμφωνώ Απόλυτα

[Πίσω](#)

[Υποβολή](#)

Σελίδα 5 από 5