



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ**

***ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ***

Διπλωματική εργασία

«Η νοηματοδότηση του έργου και της επαγγελματικής ταυτότητας των
εκπαιδευτικών»

Της

Ζαφειριούς Μελισίδου

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Παπαλόη Ευαγγελία Δρ. Επιστημών Εκπαίδευσης-
Κοινωνικής Ψυχολογίας, Μέλος Σ.Ε.Π. και Ε.Α.Π**

Εξεταστές: Ιορδανίδης Γεώργιος Διευθυντής Π.Δ.Μ. Καθηγητής

Κωνσταντινίδου Ευθαλία Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Δ.Μ.

Φλώρινα, Ιούνιος 2022

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα. Παπαλόη Ευαγγελία για την καθοδήγηση της και την βοήθεια που παρείχε κατά την διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας.

Copyright © Ζαφειριώ Μελισίδου, 2022.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

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

Όνοματεπώνυμο: Ζαφειριώ Μελισίδου

A.E.M.: 108

Ηλεκτρονική διεύθυνση: zafirmeli@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2020

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η νοηματοδότηση του έργου και της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

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

Ημερομηνία: 31-5 – 20

Η δηλούσα

Ζαφειριώ Μελισίδου

Περιεχόμενα	
Ευχαριστίες	2
Περιεχόμενα Πινάκων	7
Περίληψη	9
Abstract	10
Εισαγωγή	11
Κεφάλαιο 1: Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών: επαγγελματική ταυτότητα κ προκλήσεις.....	14
1.1. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.	14
1.2. Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών.....	17
1.2.1. Στάδια διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών 23	
1.2.2. Παράγοντες επηρεασμού και όψεις της ταυτότητας εκπαιδευτικών.....	25
Κεφάλαιο 2: Νοηματοδότηση της εργασίας του εκπαιδευτικού.	33
2.1. Η απόδοση νοήματος στη ζωή	33
2.2. Η απόδοση νοήματος στην εργασία (meaning at work, meaning in work) ..	35
2.2.1. Η νοηματοδότηση της εργασίας στην εκπαίδευση.....	38
2.2.2. Προεκτάσεις της νοηματοδότησης της εργασίας.	41
Κεφάλαιο 3: Νοηματοδότηση και επαγγελματική ταυτότητα στην Ελλάδα και διεθνώς.	49
3.1. Το σύγχρονο συγκείμενο.....	49
3.2. Έρευνες για τη νοηματοδότηση και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών	52
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία	55
4.1. Σκοπός της έρευνας.....	55
4.2. Πληθυσμός και δείγμα έρευνας.	55
4.3. Συλλογή δεδομένων	57

4.4.	Ανάλυση δεδομένων	58
4.4.1.	Αξιοπιστία και Εγκυρότητα έρευνας.....	58
4.4.2.	Περιγραφική στατιστική.....	59
4.4.2.1.	Δημογραφικά στοιχεία	59
4.4.2.2.	Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών	63
4.4.2.3.	Νοηματοδότηση της εργασίας	69
4.4.3.	Επαγωγική στατιστική.....	79
4.4.3.1.	Επαγγελματική ταυτότητα και νοηματοδότηση	79
4.4.3.2.	Νοηματοδότηση και ικανοποίηση	99
4.4.3.3.	Νοηματοδότηση και Δέσμευση	104
4.4.3.4.	Επαγγελματική ταυτότητα και Δέσμευση	112
4.4.3.5.	Επαγγελματική ταυτότητα και ικανοποίηση	114
4.4.3.6.	Συσχετίσεις με δημογραφικά στοιχεία.....	120
	Συμπεράσματα-Συζήτηση.....	121
	Βιβλιογραφικές αναφορές.....	138
	Ξενόγλωσσες.....	138
	Ελληνόγλωσσες	152
	Παράρτημα Ι.....	157
	Παράρτημα ΙΙ.....	163

Περιεχόμενα Πινάκων

Πίνακας 4. 1: Πίνακας αξιοπιστίας Cronbach's Alpha.	58
Πίνακας 4. 2: Φύλο	59
Πίνακας 4. 3: Ηλικία.....	60
Πίνακας 4. 4: Μορφωτικό επίπεδο.	61
Πίνακας 4. 5: Εργασιακή κατάσταση	62
Πίνακας 4. 6: Προϋπηρεσία	62
Πίνακας 4. 7: Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος.....	64
Πίνακας 4. 8: Αντίληψη των υποχρεώσεων και των καθηκόντων	66
Πίνακας 4. 9: Σημασία επιμόρφωσης	68
Πίνακας 4. 10: Αντίληψη του νοήματος της εργασίας	71
Πίνακας 4. 11: Κοινωνικοί Παράγοντες Απόδοσης Νοήματος στο επάγγελμα	73
Πίνακας 4. 12: Νοηματοδότηση της εργασίας	74
Πίνακας 4. 13: Οργανωσιακοί παράγοντες νοηματοδότησης	74
Πίνακας 4. 14: Νοηματοδότηση εργασίας και Επαγγελματική ικανοποίηση	75
Πίνακας 4. 15: Οργανωσιακή δέσμευση	78
Πίνακας 4. 16: Μέτριες και ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ επαγγελματικής ταυτότητας και νοηματοδότησης της εργασίας.	93
Πίνακας 4. 17: Μέτριες και υψηλές συσχετίσεις νοηματοδότησης και ικανοποίησης.	104
Πίνακας 4. 18: Μέτριες και ισχυρές συσχετίσεις νοηματοδότησης της εργασίας και οργανωσιακής δέσμευσης.	108
Πίνακας 4. 19: Μέτριες και ισχυρές συσχετίσεις επαγγελματικής ταυτότητας και οργανωσιακής δέσμευσης.	114
Πίνακας 4. 20: Μέτριες και ισχυρές συσχετίσεις επαγγελματικής ταυτότητας και εργασιακής ικανοποίησης.	117
Πίνακας 4. 21: Συσχέτιση φύλου και επαγγελματικής ταυτότητας.....	120

Περιεχόμενα διαγραμμάτων

Διάγραμμα 4. 1: Φύλο.....	59
Διάγραμμα 4. 2: Ηλικία.	60
Διάγραμμα 4. 3: Μορφωτικό επίπεδο.....	61
Διάγραμμα 4. 4: Εργασιακή κατάσταση.....	62
Διάγραμμα 4. 5: Προϋπηρεσία	63
Διάγραμμα 4. 6: Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος	65
Διάγραμμα 4. 7: Αντίληψη των υποχρεώσεων και των καθηκόντων.....	67
Διάγραμμα 4. 8: Σημασία επιμόρφωσης.....	69
Διάγραμμα 4. 9: Αντίληψη του νοήματος της εργασίας.....	71
Διάγραμμα 4. 10: Κοινωνικοί Παράγοντες Απόδοσης Νοήματος στο επάγγελμα.....	73
Διάγραμμα 4. 11: Νοηματοδότηση εργασίας και Επαγγελματική ικανοποίηση	76
Διάγραμμα 4. 12: Οργανωσιακή δέσμευση	78

Περίληψη

Η εργασία ασχολείται με τη μελέτη και παρουσίαση της νοηματοδότησης του έργου και της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας. Επιχειρεί την ενίσχυση της γνώσης αναφορικά με τις προαναφερθείσες έννοιες, τόσο σε γενικό πλαίσιο όσο και στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών, την παρουσίαση της άποψης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της σχετικά με τις παραπάνω έννοιες ως θέματα που τους απασχολούν, την ανάδειξη των σημαντικότερων πτυχών νοηματοδότησης του έργου και της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, αλλά και πιθανών συσχετίσεων τόσο μεταξύ αυτών όσο και των εννοιών της επαγγελματικής ικανοποίησης και της οργανωσιακής δέσμευσης. Για την εξαγωγή αξιόπιστων και ασφαλών συμπερασμάτων αναφορικά με το σύνολο των παραπάνω ερωτημάτων έλαβε χώρα ποσοτική έρευνα, από την οποία φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αποκαλύπτουν ότι η νοηματοδότηση του έργου και η επαγγελματική τους ταυτότητα κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα. Ως πρωταρχικούς παράγοντες επιλογής επαγγέλματος χαρακτήρισαν την αγάπη για τα παιδιά, τη διάχυση της γνώσης, το ωράριο, τις συνθήκες, την μονιμότητα, την ασφάλεια της εργασίας αλλά και το ότι ήταν αυτό που σπούδασαν. Νοηματοδοτούν θετικά το έργο τους και αναδεικνύουν τις βασικές πτυχές του, δηλώνοντας, η πλειοψηφία, ότι έχει βρει δουλειά που περιέχει νόημα, είναι αφοσιωμένοι στο εκπαιδευτικό τους έργο, αισθάνονται χαρούμενοι που ασχολούνται με το συγκεκριμένο επάγγελμα και εύχονται να το συνεχίσουν για το υπόλοιπο της εργασιακής ζωής τους. Βρέθηκε επίσης θετική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού και της νοηματοδότησης του έργου του, καθώς και με την επαγγελματική ικανοποίηση και την οργανωσιακή δέσμευση.

Λέξεις-κλειδιά: Νοηματοδότηση, επαγγελματική ταυτότητα, επαγγελματική ικανοποίηση, οργανωσιακή δέσμευση.

Abstract

The purpose of the thesis is to research the meaningfulness of the work and professional identity of the secondary education teachers of the Western Macedonia Region, trying to enhance knowledge regarding these terms, both in general context and in teacher profession. In addition, the thesis presents the opinion of secondary school teachers on the above concepts as issues that may concern them. Furthermore, it highlights the most important and vital aspects of the work meaningfulness and the professional identity of teachers as well as any possible correlations between them and among the concepts of professional satisfaction and organizational commitment. Quantitative research was conducted to produce reliable and safe results and conclusions regarding all of the above. Thus, based on this, the teachers of the sample reveal that the work meaningfulness and their professional identity fluctuate at high levels. The primary factors for choosing a profession were the love for the children and the diffusion of knowledge, the schedule, the conditions, the permanence, the safety of the work as well as that it was what they studied. They positively give meaning to their work and highlight its key aspects, stating that the majority of them have found work that is meaningful and is committed to the educational work as well as that the majority of them feels happy to be in this specific profession and wishes to continue it for the rest of the working life. Finally, positive correlation was found among the professional identity of the teacher and meaningfulness of their work as well as with professional satisfaction and organizational commitment.

Keywords: meaningfulness, professional identity, job satisfaction, organizational commitment.

Εισαγωγή

Η επαγγελματική ταυτότητα, η νοηματοδότησή της καθώς και οι παράγοντες διαμόρφωσής αυτής αποτελούν τομείς που, ολοένα και περισσότερο, συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον της σύγχρονης επαγγελματικής πραγματικότητας. Ιδιαίτερα στον κλάδο της εκπαίδευσης, αποτελούν τομείς που επηρεάζουν το σύνολο των εμπλεκομένων (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς), το παρεχόμενο αποτέλεσμα αλλά και την ποιότητά του. Δεδομένου ότι, στην κοινωνία του 21ου αιώνα, οι αλλαγές που συντελούνται διαμορφώνονται με ταχύτατους ρυθμούς επηρεασμένες από το σύνολο των τεχνολογικών, πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών εξελίξεων, καθίσταται σαφές ότι μεταβολές σημειώνονται και στα εργασιακά καθεστώτα (Van den Berg, 2015). Οι προαναφερθείσες αλλαγές δημιουργούν μία νέα αντίληψη για την επαγγελματική σταδιοδρομία, επηρεάζοντας τις διαφορετικές απόψεις για την εργασία, έχοντας, ωστόσο, ως κοινή πεποίθηση, την ανάγκη εξέτασης της νοηματοδότησης της εργασίας, στο γενικότερο πλαίσιο (Chenez, Zorn, Planalp & Liar, 2008). Και αυτό γιατί, ο κάθε εργαζόμενος αποδίδει ένα νόημα στην εργασία του, θέτοντας ως βασικότερο στόχο την ικανοποίηση πληθώρας αναγκών, που λαμβάνουν κοινωνικό, βιολογικό, ψυχολογικό κ.ά. χαρακτήρα αλλά και εκείνων των αναγκών που αναφέρονται στην εκτίμηση, την ασφάλεια, τον σεβασμό και την αυτολοκλήρωση (Steger, Pickering, Shin & Din, 2010). Η νοηματοδότηση της εργασίας μπορεί να ερμηνευτεί ως μία ψυχολογική πολυπαραγοντική διαδικασία, κατά την οποία το άτομο εκφράζει τα συναισθήματα, την κατανόησή του για την εργασία και προσλαμβάνει ένα συγκεκριμένο νόημα από την αυτή (Steger, Dik & Duffy, 2012).

Ο χώρος της εκπαίδευσης, παρόμοια με τους υπόλοιπους κλάδους και χώρους επηρεάστηκε από τις συνεχείς τεχνολογικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές και αποτελεί, πλέον, έναν τομέα αυξημένων απαιτήσεων για το σύνολο των εμπλεκομένων (Geraki, 2014) σήμερα ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πιο σύνθετος και έχει επιπτώσεις τόσο στην σημασία όσο και στην νοηματοδότηση του επαγγελματικού έργου. Φυσικά, δίπλα στην νοηματοδότηση του συγκεκριμένου επαγγέλματος, αναπτύσσεται και η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας, που συσχετίζεται με τον τρόπο που ο εργαζόμενος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, την ικανοποίηση, την αποδοτικότητα, τα κίνητρα και την εικόνα που έχει για το σχολικό πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιείται (Anyon, 1981). Η επαγγελματική ταυτότητα, ιδιαίτερα στο συγκεκριμένο επάγγελμα, διαδραματίζει σημαντικό και, πιθανόν

πρωταγωνιστικό ρόλο, καθώς συνεισφέρει στη βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το πλέγμα των μεταβολών (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, τα στάδια διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας, τόσο στο γενικότερο πλαίσιο όσο και, ειδικότερα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, επηρεάζονται από ατομικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτειακούς παράγοντες (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 2000).

Σύμφωνα με την μελέτη των Υφαντή & Φωτοπούλου (2010), υφίσταται πληθώρα παραγόντων που επηρεάζει την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, με έναν από τους σημαντικότερους να είναι η διαμόρφωση της άποψης του ίδιου για το επάγγελμα, μέσα από τις επαγγελματικές και προσωπικές εμπειρίες του. Επίσης, σύμφωνα με μελέτες των Rerra & Gournelou (2012) και Skodra, Eliofotou-Menon & Athanasoula-Rerra (2013), στους παραπάνω παράγοντες μπορούν να προστεθούν το φύλο, η φιλοσοφία και ο τρόπος ζωής, ο τρόπος διορισμού, τα χρόνια προϋπηρεσίας, οι διαφορετικές μορφές επιμόρφωσης, το διοικητικό στυλ, το εργασιακό περιβάλλον, οι μορφές επιμόρφωσης αλλά και η κουλτούρα της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, συγκεκριμένη εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα επικεντρώνεται και μελετά τις απόψεις των τους εκπαιδευτικούς της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας, σε σχέση με την επαγγελματική τους ταυτότητα και την νοηματοδότηση αυτής. Επιπλέον, στοχεύει στην ανάλυση και στην ανίχνευση των διάφορων επίπεδων που υπάρχουν πίσω από αυτές τις έννοιες. Ακόμα, μελετά την επαγγελματική ικανοποίηση, την οργανωσιακή δέσμευση όπως επίσης και εξετάζει την συσχέτιση μεταξύ όλων αυτών των εννοιών. Έτσι τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

- Με ποιο τρόπο οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις πτυχές της επαγγελματικής τους ταυτότητας και ποιες βασικές διαστάσεις της αναδεικνύονται;
- Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι το έργο τους είναι σημαντικό για εκείνους αποδίδοντας νόημα σε αυτό και ποιες βασικές πτυχές αυτού του έργου αναδεικνύονται;

- Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι βιώνουν οργανωσιακή δέσμευση και επαγγελματική ικανοποίηση ως προέκταση του νοήματος που αποδίδουν στην εργασία;
- Σε ποιο βαθμό υπάρχει συσχέτιση της νοηματοδότησης με την επαγγελματική ταυτότητα καθώς και, συσχέτιση μεταξύ των εννοιών αυτών με την οργανωσιακή δέσμευση και την επαγγελματική ικανοποίηση που δηλώνουν ότι βιώνουν;

Η παρακάτω εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος συμπεριλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο του επιλεγμένου θέματος και το δεύτερο να περικλείει τόσο την ερευνητική προσπάθεια όσο και τα αποτελέσματά της. Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο της μελέτης γίνεται αναφορά στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών, μελετώντας την επαγγελματική ταυτότητα και τις προκλήσεις που πηγάζουν από αυτήν. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται μία προσέγγιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στο γενικότερο πλαίσιο και μελετάται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη σχολική μονάδα. Έπειτα στο κεφάλαιο αυτό, γίνεται αναφορά στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, στα στάδια διαμόρφωσής της κάθε και στους παράγοντες επηρεασμού και τις διάφορες όψεις της. Επιπλέον, στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται και αναλύεται η νοηματοδότησης της εργασίας του εκπαιδευτικού, μελετώντας πρωταρχικά την απόδοση νοήματος στη ζωή, ακολουθούμενη από την απόδοση νοήματος στην εργασία και τέλος την νοηματοδότηση της εργασίας στην εκπαίδευση και τις προεκτάσεις της. Επιπρόσθετα, στο τρίτο κεφάλαιο της μελέτης γίνεται μία προσπάθεια συγκέντρωσης ενδεικτικών ερευνών, τόσο στην Ελλάδα όσο και το εξωτερικό, σχετικών με τη νοηματοδότηση και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, έχοντας ως αφετηρία ένα σύγχρονο πλαίσιο.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας και πιο συγκεκριμένα στο τέταρτο κεφάλαιό της, αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας, κάνοντας αναφορά στο σκοπό, το πλήθος και το δείγμα της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο και τον τρόπο συλλογής των δεδομένων. Επίσης, το κεφάλαιο περιλαμβάνει τόσο την περιγραφική όσο και η την επαγωγή στατιστική των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν. Τέλος, παρατίθενται τα συμπεράσματα και οι βιβλιογραφικές πηγές.

Κεφάλαιο 1: Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών: επαγγελματική ταυτότητα και προκλήσεις.

1.1. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Πριν ακόμα επιχειρηθεί η αποσαφήνιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, θα γίνει προσπάθεια ορισμού του επαγγέλματος στο γενικότερο πλαίσιο: τι είναι τελικά το επάγγελμα; Στη διαδικασία ανεύρεσης ενός ορισμού της έννοιας στα ελληνικά προκύπτει μία βασική δυσκολία, η οποία είναι το ότι στην ελληνική γλώσσα υπάρχει μία και μόνο λέξη, αυτή του επαγγέλματος, για να εκφραστούν όλα τα επαγγέλματα, χωρίς διαχωρισμούς, με συνέπεια την αδυναμία εντοπισμού και έκφρασης των εννοιολογικών διαφορών ανάμεσα στις διάφορες κατηγορίες επαγγελμάτων. Στην Ελλάδα, η λέξη επάγγελμα αναφέρεται στη βιοποριστική απασχόληση (Κελπανίδης-Βρυνιώτη, 2004). Η δυσκολία ορισμού της έννοιας αποδίδεται στο ότι αυτό αντιμετωπίζεται ως μία παγιωμένη κατάσταση η οποία προέρχεται από τη βιομηχανική κοινωνία.

Αντίθετα, στην αγγλική γλώσσα χρησιμοποιούνται δύο διαφορετικοί ορισμοί, από τους οποίους ο ένας αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα επαγγελμάτων, όπου τα μέλη διαθέτουν ανώτερη εκπαίδευση και καθορίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από το επαγγελματικό κύρος και σε μικρότερο βαθμό από συγκεκριμένες επαγγελματικές δεξιότητες. Ο δεύτερος αναφέρεται σε έναν περιορισμένο αριθμό επαγγελμάτων που εμφανίζουν συγκεκριμένα και καθορισμένα θεσμικά και ιδεολογικά χαρακτηριστικά (Freidson, 1994). Οι περισσότεροι μελετητές αντιμετωπίζουν τα επαγγέλματα με βάση τον δεύτερο ορισμό.

Το επάγγελμα, με λίγα λόγια, αναφέρεται στην εξειδικευμένη εργασία που ασκείται από κάποιον με σκοπό την κάλυψη των βιοποριστικών του αναγκών, ενώ το είδος είναι περίπλοκο, εσωτερικό και λογικό εξαιτίας της θεωρητικής γνώσης, των δεξιοτήτων και της κρίσης που απαιτούνται, χαρακτηριστικά που δεν είναι δυνατόν να τις έχουν όλοι. Το είδος και η αξία του επαγγέλματος είναι ιδιαίτερα σημαντικά για τα άτομα της κοινωνίας και, πολλές φορές υπερβαίνουν το οικονομικό κέρδος, ενώ ο χαρακτήρας που λαμβάνει το ίδιο το επάγγελμα περικλείει τη δέσμευση σε ένα συγκεκριμένο είδος γνώσης και τη διατήρηση μίας σχέσης αξιοπιστίας με εκείνον που λαμβάνει το αποτέλεσμα της κάθε εργασίας. Έτσι, γίνεται κατανοητό ότι, η εκπαίδευση για το κάθε επάγγελμα είναι μία πολύ σημαντική περίοδος και ένας ιδιαίτερα

καθοριστικός παράγοντας που συμβάλλει σε μία δέσμευση, ώστε το κάθε ένα να αποκτά κεντρικό ρόλο στην εργασιακή ζωή (Freidson, 1994).

Μπορεί να υποστηριχθεί ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις λέξεις επάγγελμα και εργασία, η οποία είναι εμφανής. Από την μια πλευρά η εργασία αποτελεί τη συνειδητή και σκόπιμη προσπάθειά του ανθρώπου είτε είναι πνευματική είτε είναι σωματική, στοχεύοντας στην παραγωγή έργου και την κάλυψη διαφορετικών αναγκών, όπως είναι οι πνευματικές, οι υλικές κ.ά. Από την άλλη πλευρά, το επάγγελμα είναι η μόνιμη και κυρίαρχη εργασία που κάνει κάποιος προκειμένου να εξασφαλίσει τα απαραίτητα αγαθά για τη ζωή του. Επίσης, υπάρχουν διαφορετικά είδη επαγγελμάτων τα οποία διακρίνονται με βάση την εργασιακή σχέση και τις δυνάμεις που καταβάλλονται για την υλοποίησή της. Έτσι, με γνώμονα την εργασιακή σχέση υπάρχουν τα εξαρτημένα και τα ελεύθερα επαγγέλματα, όπου στην πρώτη ομάδα υπάρχει εργασιακή και οικονομική εξάρτηση μεταξύ εργαζομένου και εργοδότη, ενώ στη δεύτερη εντάσσονται τα επαγγέλματα που ασκούνται από δικηγόρους κ.ά. Επίσης, με βάση τις δυνάμεις, τα επαγγέλματα διακρίνονται σε χειρωνακτικά, με επίκεντρο τη μυϊκή δύναμη και πνευματικά με επίκεντρο τη συμβολή της νόησης (Γεωργακοπούλου, χ.χ.).

Για τη μελέτη και αποσαφήνιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, πρέπει πρώτα να οριστεί η ίδια η έννοια “εκπαιδευτικός”. Έτσι, σύμφωνα με την Ανθοπούλου (1999), ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που έχει αποκτήσει τίτλο πιστοποίησης από σχολή Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικής με την «καθηγητική» θέση, δεδομένου του ότι ως βασικός επαγγελματικός προσανατολισμός τίθεται η διδασκαλία και είναι αυτή που τον διαχωρίζει από εκείνον που αποκτά τίτλο που δεν σχετίζεται άμεσα με την εκπαίδευση και τη διδασκαλία (Ανθοπούλου, 1999). Επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού, δηλαδή την εξειδικευμένη θεωρητική γνώση, τις δεξιότητες, την αφοσίωση, το κοινωνικό έργο, τον κώδικα δεοντολογίας και την αυτονομία (Γκρίτζιος, 2006· Ματσαγγούρας, 2004· Υφαντή & Φωτοπούλου, 2010), τα οποία καθιστούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, επάγγελμα.

Όμως, είναι φυσικό όλοι οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν τον ίδιο βαθμό επαγγελματισμού, ως απόρροια των διαφορετικών χαρακτηριστικών της επαγγελματικής δραστηριότητας και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία σύμφωνα με τη δυνατότητα που έχει ο καθένας να αντιμετωπίζει μία απρόβλεπτη κατάσταση, τις ανάγκες των μαθητών, την επαγγελματική ταυτότητα, το κύρος του επαγγέλματος και

τις επιμορφωτικές ανάγκες (Ματσαγούρας, 2005). Ιδιαίτερα στη μοντέρνα εποχή, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει συσχετιστεί με πολλά στοιχεία που είναι αντιφατικά μεταξύ τους, όπως είναι για παράδειγμα η απόδοση μεγάλης αξίας και η ταύτιση με το κοινωνικό συμφέρον, την ώρα που το ίδιο επάγγελμα αξιολογείται λιγότερο και χαρακτηρίζεται από πιο μικρό κύρος και στην κοινωνία (Ξωχέλλης, 2005), με συνέπεια να προκαλείται στους εκπαιδευτικούς, ως επαγγελματίες, συχνά το αίσθημα της μη αναγνώρισης (Everton, Turner, Hargreaves, & Pell, 2007).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο

Η μελέτη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού προϋποθέτει πριν από όλα την μελέτη του ευρύτερου κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού πλαισίου και του άμεσου σχολικού περιβάλλοντος (Gewirtz, 1997). Με δεδομένο τον έντονο ανταγωνισμό της κοινωνίας του 21ου αιώνα, γίνεται κατανοητό ότι ο τομέας της εκπαίδευσης επηρεάστηκε, και ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί και οι εργαζόμενοι στους οργανισμούς, στο γενικό πλαίσιο, δυσκολεύονται και πιέζονται να ανταποκριθούν στις σύγχρονες αξίες και ανάγκες. Έτσι είναι αναγκαίο να επανασχεδιαστεί και να αναπροσαρμοστεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών, ώστε να γίνουν οι εκπαιδευτικές μονάδες συνεργατικές και μαθησιακές κοινότητες (Day, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί στη σύγχρονη εποχή καλούνται να παίξουν έναν εντελώς καινούργιο ρόλο στο διεθνές οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο, ο οποίος συμπεριλαμβάνει πάνω και πριν από όλα τη βελτίωση και την ενίσχυση τόσο της θέσης όσο και του επαγγελματισμού τους. Σήμερα, οι εκπαιδευτικοί σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να επιζητούν τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, να λαμβάνουν την απαιτούμενη υποστήριξη, να κατανοούν την ποικιλία των ειδών μάθησης, να αποβλέπουν στην πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών και καλούνται να δημιουργήσουν ενθαρρυντικά συμμετοχικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Δεν είναι τυχαίο το ότι, από τη μία, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με πολλά ζητήματα σε σχέση με την άσκηση του επαγγέλματος και τον επαγγελματισμό τους και ότι, από την άλλη, χρειάζεται να δραστηριοποιηθούν σε ένα νέο πλαίσιο με πλήθος μεταβολών, ενώ την ίδια στιγμή, διευρύνονται οι αρμοδιότητες και οι ρόλοι τους, όπου υποχρεούνται να ανταποκριθούν με αποτελεσματικότητα και επάρκεια προσόντων (Day, Flores, & Viana, 2007).

Όμως, οι αξίες των εργαζόμενων εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα τώρα, συγκρούονται με τις κυβερνητικές εντολές που πρέπει να εφαρμόζουν (Hall & Schulz, 2003) και αυτή η σύγκρουση ενισχύεται με την εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετείται (Χατζηδήμου, 2003). Οι αλλαγές που προωθούνται στα πλαίσια των παραπάνω πολιτικών, αποκλείουν τους εκπαιδευτικούς από τις εξελίξεις, παρά το γεγονός ότι η εφαρμογή τους θέτει ως προϋπόθεση τη συναίνεση και τη συμβολή τους (Δούκας, 2000· Παπαναούμ, 2005). Διεθνείς έρευνες που ασχολήθηκαν με το τι χαρακτηρίζει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, διαπιστώθηκε ότι η αίσθηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, αποτελεί ένα κρίσιμο σημείο αναφοράς και απαιτούμενο της ικανότητάς τους για αποτελεσματικές πρακτικές (Moos, Johansson & Day, 2011; Moller, 2012; Scribner & Crow, 2012).

1.2. Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών.

Προκειμένου να αναλυθεί η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθεί μία σύντομη αποσαφήνιση του όρου της ταυτότητας. Σύμφωνα με τον Γκότοβο (1990), η ταυτότητα, ως έννοια, αποτελεί ένα από τα πιο βασικά και θεμελιώδη συστατικά της ανθρώπινης προσωπικότητας, με την έννοια ότι μέσω αυτής, δίνεται η δυνατότητα στους διαφορετικούς ανθρώπους να κάνουν αναφορά στους ίδιο τους τον εαυτό, ως αντικείμενο ενεργειών ή σκέψεων· αυτό σημαίνει ότι τα άτομα, μέσω της ταυτότητάς τους, έχουν συνείδηση των εμπειριών τους και μπορούν να υποδεικνύουν αντικείμενα στον ίδιο τους τον εαυτό και να σχεδιάζουν δράσεις που βασίζονται στον άδηλο ή ρητό εσωτερικό διάλογο. Με άλλα λόγια, από τον Epstein (1978), δηλώνεται ότι η ταυτότητα αποτελεί μία έννοια που διαθέτει πλήθος και ποικιλία διαστάσεων, σύνθεσης, ολοκλήρωσης αλλά και δράσης, η οποία και αντικατοπτρίζει τη διαδικασία που ένας άνθρωπος επιχειρεί την ενσωμάτωση διαφορετικών τόσο ρόλων όσο και καταστάσεων και εμπειριών, σε μία μοναδική και συνεκτική εικόνα του εαυτού του (Epstein, 1978). Σύμφωνα με τον Fontana (1996) μπορεί, επίσης, να υποστηριχθεί ότι με τον συγκεκριμένο όρο, αντιπροσωπεύεται ένα σύνολο αυτοαντιλήψεων του εκάστοτε ατόμου, οι οποίες ξεκινούν από τη βρεφική ηλικία και καταλήγουν στην εφηβική ηλικία, έχοντας ως συνέπεια τη δημιουργία μίας πληρέστερης εικόνας, η οποία χαρακτηρίζεται από συνεκτική δομή, κατά τη διάρκεια ενηλικίωσης του ατόμου (Fontana, 1996). Τέλος, από τον Ναυρίδη (1985), υποστηρίζεται ότι η ταυτότητα είναι όλες οι γνώσεις, οι σκέψεις, τα συναισθήματα αλλά και οι πεποιθήσεις ενός ατόμου.

Αυτό αποδεικνύει ότι ο μελετώμενος όρος έχει έναν ιδιαίτερα προσωπικό χαρακτήρα, λαμβάνοντας την έννοια ότι η ταυτότητα ανήκει στο εκάστοτε άτομο που διαθέτει τη δική του πορεία ζωής, αλλά την ίδια στιγμή προσλαμβάνει και έναν κοινωνικό χαρακτήρα, αφού το ίδιο άτομο αφομοιώνει στοιχεία του εξωτερικού περιβάλλοντος συνεχώς, τα οποία και φιλτράρονται και αναπλάθονται, δημιουργώντας ένα νέο υπαρξιακό πλαίσιο. Σύμφωνα με τον ερευνητή, με τον παραπάνω τρόπο δημιουργείται ένας συνδυασμός προσωπικής βιογραφίας και ιστορίας, ο οποίος και αποσκοπεί στη διαμόρφωση μίας προσωπικής ταυτότητας (Ναυρίδης, 1985).

Με αφετηρία την παραπάνω διατύπωση των Epstein (1978) και Fontana (1996), και σε συμφωνία με τον Hooley (2007) ένα από τα υποσύνολα που εμπεριέχονται στην έννοια της ταυτότητας είναι και η επαγγελματική ταυτότητα, δεδομένου του γεγονότος ότι εμφανίζει άρρηκτη σχέση με τις προσωπικές και επαγγελματικές αξίες του εκάστοτε ατόμου. Μάλιστα στην πρώτη περίπτωση, οι αξίες σχετίζονται με την επιλογή του επαγγέλματος ενώ στη δεύτερη περίπτωση, συμπεριλαμβάνονται αξίες όπως η κινητικότητα και η πείρα, που μεταβάλλονται από τις συνθήκες κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής. Άρα μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η επαγγελματική ταυτότητα είναι όλες εκείνες οι πληροφορίες που έχουν σχέση τόσο με το ίδιο το άτομο όσο και με το επάγγελμα το οποίο έχει επιλέξει να ασκήσει και συμπεριλαμβάνει όλες τις πληροφορίες που αναφέρονται στα επαγγελματικά προσόντα ενός ατόμου, όπως είναι για παράδειγμα οι σπουδές ή η επαγγελματική πείρα (Hooley, 2007).

Με βάση την τελευταία διατύπωση, κρίνεται σκόπιμο να γίνει μία ιδιαίτερη αναφορά στο εννοιολογικό πλαίσιο της επαγγελματικής ταυτότητας, ξεκινώντας από τον ορισμό της έννοιας. Έτσι, οι Beijaard, Meijer & Verloop (2004) την ορίζουν ως μία ασταθή έννοια, όπου οι επαγγελματικές γνώσεις καθορίζονται και εφαρμόζονται με γνώμονα τις αλληλεπιδράσεις με το εργασιακό περιβάλλον και κατά τη διαδικασία κατασκευής της, τα άτομα πρέπει να συμμετέχουν δικαιολογώντας και αξιολογώντας την επαγγελματική τους εμπειρία. Η επαγγελματική ταυτότητα είναι ο συνδυασμός υποταυτοτήτων, που σχηματίζονται από ξεχωριστές ερμηνείες και αξιολογούνται με βάση την προηγούμενη γνώση και τις πεποιθήσεις των ατόμων (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004).

Σε παρόμοια θέση κινούνται και οι Rodgers & Scott (2008) που υποστηρίζουν ότι οι σύγχρονες αντιλήψεις της επαγγελματικής ταυτότητας ενέχουν κοινές παραδοχές

και συνοψίζουν στην άποψή τους ότι η επαγγελματική ταυτότητα μεταβάλλεται και συνίσταται σε μία συνεχόμενη κατασκευή και ανακατασκευή των επαγγελματικών εμπειριών με την πάροδο του χρόνου. Επιπλέον, αυτή διαμορφώνεται μέσα σε πολλαπλά περιβάλλοντα συμπεριλαμβανομένων των προσωπικών, πολιτικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και ιστορικών δυνάμεων, τα οποία επιδρούν στη διαδικασία σχηματισμού της. Τέλος, αναφέρουν ότι διαμορφώνεται μέσα από τις σχέσεις του ατόμου με τους άλλους και ότι περιλαμβάνει συναισθήματα (Rodgers & Scott, 2008).

Ακόμα, ο Kelchermans (1993) υποστηρίζει ότι υπάρχουν στοιχεία που αλληλοεπηρεάζονται και τελικά συνθέτουν την επαγγελματική διάσταση του εαυτού, τα οποία είναι η αυτοεικόνα, η αυτοεκτίμηση, το εργασιακό κίνητρο, η αίσθηση καθήκοντος και οι μελλοντικές προοπτικές. Πιθανότατα το κάθε ένα από αυτά να αποτελεί και ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο, ωστόσο, ο συνδυασμός όλων συγκροτεί την επαγγελματική ταυτότητα, που συνδέεται άμεσα με τις προσωπικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες και αξίες (Kelchermans, 1993).

Εκτός από τον ορισμό, ιδιαίτερη σημασία έχει και η μελέτη των διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας. Έτσι, ο Wenger (1998) αναφέρει πέντε διαστάσεις της, όπου συμπεριλαμβάνονται η ταυτότητα ως διαπραγματεύσιμη εμπειρία ή *identity as negotiated experience*, ως συμμετοχή στην κοινότητα ή *as community membership*, ως τροχιά μάθησης ή *as learning trajectory*, ως σύνδεσμο πολλαπλών ιδιοτήτων μέλους ή *as nexus of multi membership* και ως σχέση ανάμεσα στο σφαιρικό και το τοπικό ή *as a relation between the local and the global*. Διαδοχικά, η πρώτη διάσταση αντιπροσωπεύει το ποιος είναι κάποιος μέσα από τον τρόπο που αντιλαμβάνεται ο ίδιος και οι άλλοι τον εαυτό του, η δεύτερη αναφέρει τον προσδιορισμό του ποιος είναι κάποιος, με γνώμονα το οικείο και το άγνωστο και η τρίτη αναφέρεται στον προσδιορισμό του ποιος είναι κάποιος με βάση τον τόπο που είναι και προς την κατεύθυνσή του. Επίσης, η τέταρτη διάσταση προσδιορίζει το ποιος είναι κάποιος μέσω του τρόπου συμβιβασμού των πολλών ταυτοτήτων σε μία και η πέμπτη αναφέρεται στο ποιος είναι κανείς μέσω της διαπραγμάτευσης των τρόπων με τους οποίους ανήκει στους ευρύτερους σχηματισμούς (Sachs, 2001).

Στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών, η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας εμφανίζεται για πρώτη φορά το 1971 από τον Bernstein (1971), ο οποίος την αντιμετωπίζει ως ένα ιδιαίτερο γνώρισμα των ταυτοτήτων, που χαρακτηρίζεται από πίστη στο γνωστικό αντικείμενο η οποία αποκτάται με την ανοδική επαγγελματική

πορεία στην εκπαίδευση και οδηγεί στην εξειδίκευση (Bernstein & Solomon, 1999), ενώ το αποτέλεσμα της θεμελίωσης αυτής σε μια συλλογική κοινωνική βάση, αποτελεί σύμφωνα με τον Bernstein (1996) την παιδαγωγική ταυτότητα του εκπαιδευτικού (Bernstein, 1996). Ακόμα, οι Kelchtermans (1993) και Darby (2008), σύνδεσαν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών με την αυτό-αντίληψη που προκύπτει από τη σχέση του εκπαιδευτικού με την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτοί αναφέρουν ότι οι θεσμοί, οι προσωπικές και επαγγελματικές αξίες, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και οι εμπειρίες του εκπαιδευτικού είναι τα βασικά συστατικά στοιχεία της ταυτότητάς του (Kelchtermans, 1993, Nias, 1989).

Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης για την επιστημονική κοινότητα και προσεγγίζεται με διαφορετικούς τρόπους (Φρυδάκη, 2015· Looney, Cumming, van Der Kleij & Harris, 2017). Μία από τις προσεγγίσεις εξετάζει την έννοια από την οπτική των πολλαπλών μεταβολών των πλαισίων αναφοράς, που υποβάλλονται στην επαγγελματική ζωή και ακόμα μία την προσεγγίζει μέσα από αφηγήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι την ερμηνεύουν με βάση το έργο και τον ίδιο τους τον εαυτό, εξάγοντας συμπεράσματα για το πώς βλέπουν οι ίδιοι τον εαυτό τους σε σχέση με το εκπαιδευτικό περιβάλλον (γονείς, μαθητές, συναδέλφους), το οποίο αντιπροσωπεύει έναν συνεχή επαναπροσδιορισμό του εαυτού. Τρίτη προσέγγιση αντιμετωπίζει την έννοια ως απάντηση στις πολιτικές και διαρθρωτικές μεταβολές στον τομέα της εκπαίδευσης, που αλλάζουν ή επαναπροσδιορίζουν το πώς οι εκπαιδευτικοί γίνονται κατανοητοί και κατανοούν. Έτσι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μία ψυχολογικά προκαθορισμένη ιδιότητα ή ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, αλλά μεταβάλλεται συνεχόμενα και μετατοπίζεται, δεδομένης της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τα πλαίσια δράσης και το περιβάλλον (Akkerman & Meijer, 2011).

Σε μία πιο απλοϊκή προσπάθεια προσέγγισης, ο Richards (2017) ορίζει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών ως ένα, χωρίς στατικό προσανατολισμό, στοιχείο, καθώς το κοινωνικό πλαίσιο και τα άτομα αλληλεπίδρασης ευθύνονται για τη διαμόρφωσή της (Richards, 2017). Επίσης, σύμφωνα με τους Day & Hadfield (1996), οι εκπαιδευτικοί στο επαγγελματικό περιβάλλον και πλαίσιο, διατηρούν ταυτόχρονα τρεις εαυτούς, ο πρώτος από τους οποίους είναι ο πραγματικός εαυτός, αυτός δηλαδή που διαμορφώνει τις πρακτικές από τις υφιστάμενες συνθήκες και ο δεύτερος είναι ο ιδεατός, ο οποίος αναφέρεται στην αντίληψη του να ασκεί κάποιος το επάγγελμα του

εκπαιδευτικού. Τέλος, ο τρίτος είναι ο μεταβατικός εαυτός, που έχει μεσολαβητικό χαρακτήρα ανάμεσα στις δυνατότητες των δύο προηγούμενων (Day & Hadfield, 1996).

Οι «εαυτοί» των εκπαιδευτικών και οι αντιλήψεις τους αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας για τους Lauriala & Kukkonen (2005), που τους περιέγραψαν επίσης μέσα από τρεις διαστάσεις. Η πρώτη αναφέρεται τον πραγματικό εαυτό, ο οποίος επικρατεί τη δεδομένη στιγμή, η δεύτερη αναφέρεται στον εαυτό που πιθανόν να υπάρξει στο μέλλον, σε συνδυασμό με την προσπάθεια προς αυτήν την κατεύθυνση και η τρίτη αντιμετωπίζει τον «εαυτό» ως ένα παγκόσμιο ή κοινωνικό κατασκεύασμα, ως χαρακτηριστικό όλων των εκπαιδευτικών (Lauriala & Kykkonen, 2005). Συνεπώς, μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών έχει θεμελιώδη σύνδεση με την έννοια του «ποιος είμαι;» και αποτελεί μία σύνθεση προσωπικής και κοινωνικής πραγματικότητας, όπου η πρώτη αντιπροσωπεύει τη γνωστική λειτουργία, ενώ η δεύτερη υποδηλώνει ρόλους· οι προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τους εαυτούς τους αποτελούν τους πιο σημαντικούς παράγοντες ανάπτυξης της ταυτότητάς τους, αφού προέρχονται από μία μεγάλη περίοδο που έχει αφετηρία τις εμπειρίες τους ως μαθητές (Borg, 2004 · Malderez, Hobson, Tracey, & Kerr, 2007).

Άλλοι μελετητές όπως ο Acker (1999), οι Ball & Goodson (1985), οι Goodson & Hargreaves (1996), οι Kelchtermans & Vandenberghe (1994) και η Nias (1989), μελέτησαν και ακόμα μία πλευρά της επαγγελματικής ταυτότητας και έθεσαν στο κέντρο του ενδιαφέροντος τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στην επαγγελματική και προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών· στις έρευνές τους, αναφέρουν ότι, η γνώση του εαυτού έχει τεράστια σημασία για τον τρόπο οικοδόμησης του επαγγέλματός τους, τονίζοντας την εξέλιξη του επαγγελματικού εαυτού. Οι Flores και Day (2006) σε βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών, αναδεικνύουν κρίσιμες πτυχές της επαγγελματικής ταυτότητας και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για αυτήν συμβάλλει ιδιαίτερα στην κινητοποίησή τους, στην ενίσχυση της αυτάρκειας τους, στη δέσμευση στο επάγγελμα και στην επαγγελματική και εργασιακή ικανοποίηση (Flores & Day, 2006). Επιπρόσθετα, η δημιουργία και η διατήρηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας, εξαρτάται από τον χώρο και τα πλαίσια εργασίας, την ανάπτυξη των επαγγελματικών ταυτοτήτων και το συνδυασμό των εμπειριών του παρελθόντος και του παρόντος (Feiman-Nemser, 2001; Flores & Day, 2006).

Έρευνα των Day, Kington, Stobart & Sammons(2006) αναφέρει ότι η ταυτότητα των εκπαιδευτικών διαμορφώνει τρεις διαστάσεις οι οποίες εξαρτώνται από προσωπικούς, περιβαλλοντικούς και επαγγελματικούς παράγοντες. Η πρώτη διάσταση είναι η επαγγελματική, που αντιπροσωπεύει τις προσδοκίες της κοινωνίας σχετικά με το τι είναι ένας καλός εκπαιδευτικός και επηρεάζεται ιδιαίτερα από τις δομημένες κοινωνικές τάσεις, τις βραχυπρόθεσμες εκπαιδευτικές πολιτικές και τα ανταγωνιστικά στοιχεία. Η δεύτερη διάσταση είναι η κοινωνική, αναφέρεται σε ένα καθορισμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και δέχεται επιρροή από τις συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα, που συμπεριλαμβάνουν το οικονομικό και το κοινωνικό επίπεδο, τη συμπεριφορά και τη στάση των μαθητών και των συναδέλφων, την ανατροφοδότηση, την υποστήριξη και την ηγεσία (Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006)· αυτή η διάσταση, σύμφωνα με τους Snow & Anderson (1987), αποδίδεται σε κάποιον όταν επιχειρείται η καθιέρωσή του ως κοινωνικό αντικείμενο (Snow & Anderson, 1987). Η τρίτη είναι η προσωπική, που σχετίζεται με τη ζωή των εκπαιδευτικών έξω από το σχολείο και συνδέεται με τους κοινωνικούς και με τους οικογενειακούς ρόλους που αυτοί έχουν αναλάβει. Στη συγκεκριμένη διάσταση, τα ανταγωνιστικά στοιχεία είναι οι διαφορετικοί ρόλοι που αναλαμβάνονται και η ανατροφοδότηση προέρχεται από το φιλικό περιβάλλον και την οικογένεια (Day & Kington, 2008). Αυτή η όψη κατά τον Ball (1972), μπορεί να αναφέρεται σε νοήματα που αποδίδονται στον εαυτό από το υποκείμενο και αποτελούν αυτοπροσδιορισμούς, που προκύπτουν κατά τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης (Ball, 1972) και γι' αυτό ενδεχομένως να αποτελούν συνέχεια ή ασυνέχεια της κοινωνικής διάστασης.

Η Sachs (2005), αναφέρει ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών είναι η βασική έννοια και το επίκεντρο του επαγγέλματος, τους παρέχει ένα πλαίσιο με σκοπό την κατασκευή προσωπικών ιδεών για τον τρόπο που «θα είναι», τον τρόπο αντίδρασης και ενέργειας και τον τρόπο κατανόησης της θέσης στο κοινωνικό πλαίσιο και του έργου τους. Η ίδια αναφέρει ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης μεταξύ της εμπειρίας, της αίσθησης και των γνώσεων που δημιουργούνται από την εμπειρία (Sachs, 2005). Ακόμα ο Pennington (2015), αντιμετωπίζει την έννοια ως μία διανοητική κατασκευασμένη εικόνα, ένα μοντέλο που καθορίζει το τι σημαίνει να είναι κανείς εκπαιδευτικός, θέτοντας κατευθύνσεις στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Επίσης, υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ταυτότητα που αναπτύσσεται από τους εκπαιδευτικούς δημιουργεί την αυτοεικόνα

τους, ασκεί ιδιαίτερη επίδραση στις επιλογές τους για τους ρόλους στην σχολική τάξη, δίνει έμφαση στο περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα επηρεάζει τη θέση σε σχέση με συναδέλφους και μαθητές (Pennington, 2015).

1.2.1. Στάδια διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, μεταβάλλεται και εξελίσσεται συνεχώς, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τον Marcelo (2009), που κάνει λόγο για τη συνεχόμενη εξέλιξη και διάπλαση της επαγγελματικής ταυτότητας, μέσα από μία διαδικασία ερμηνείας στις διαφορετικές φάσεις, κατά τη διάρκεια της οποίας, ο εκπαιδευτικός, επαναπροσδιορίζει, ερμηνεύει και τοποθετεί τον εαυτό του σε ένα συγκεκριμένο και καθορισμένο πλαίσιο (Gee, 2001). Έτσι προκύπτει ότι η επαγγελματική ταυτότητα οικοδομείται σε εξελικτικά και διαδοχικά στάδια. Αρχικά, η διαμόρφωσή της επαγγελματικής ταυτότητας ξεκινά από τις σπουδές και την εκπαίδευση, έπειτα περνά στο στάδιο της τοποθέτησης και της υποδοχής σε σχολική μονάδα και συνεχίζει με το στάδιο της επιμόρφωσης ή της παρακολούθησης μεταπτυχιακών προγραμμάτων. Τέλος ολοκληρώνεται με την άσκηση του επαγγελματικού έργου, την εκπαιδευτική βαθμίδα, τα έτη υπηρεσίας, τη θέση στην ιεραρχία και τη συμμετοχή σε πλήθος οργανώσεων(συνδικαλιστικές κ.ά.) (Μαυρογιώργος, 2003, 2005).

Με βάση τα παραπάνω διακρίνονται τρία βασικά στάδια διαμόρφωσης, από τα οποία το πρώτο είναι το στάδιο της εκπαίδευσης, το δεύτερο συμπεριλαμβάνει τη διαδικασία της ένταξης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και το τρίτο είναι το στάδιο της άσκησης του εκπαιδευτικού έργου (Γκότοβος, 1990· Μαυρογιώργος, 1996).

Το πρώτο συμπεριλαμβάνει το διάστημα από τη νηπιακή μέχρι την ηλικία απόκτησης τυπικών προσόντων, κατά τη διάρκεια της οποίας, οι νεότεροι εμπνέονται από το όραμα της υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου, το οποίο εξιδανικεύουν· αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί και ως το στάδιο του παιδαγωγικού ιδεαλισμού. Έτσι εδώ, περιλαμβάνονται οι τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης, στις οποίες αποκτούνται τα απαιτούμενα τυπικά προσόντα για την ένταξη του ατόμου στην εκπαίδευση και κατά τη διάρκεια των οποίων επιτυγχάνεται μία άτυπη μαθητεία των νέων στις εκπαιδευτικές μεθόδους, στις πρακτικές και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, που προσδιορίζονται από το ιστορικό, ιδεολογικό και κοινωνικό πλαίσιο της κάθε εποχής· δεδομένου ότι το

στάδιο καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της ζωής ενός ανθρώπου αποτελεί και την περίοδο που συνειδητά ή ασυνείδητα, επηρεάζεται ο μελλοντικός εκπαιδευτικός στον τρόπο διδασκαλίας και καθορίζεται η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας (Μαυρογιώργος, 1999). Μετά το τέλος της βασικής εκπαίδευσης, ακολουθεί η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση η οποία είναι το τελικό βήμα για την υλοποίηση του οράματος και των στόχων των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Και αυτό γιατί, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002), η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση φέρνει σε επαφή τον έφηβο με διαφορετικές ιδεολογικές τάσεις, επιστημονικές θεωρίες για το αντικείμενο σπουδών όπως επίσης και με πλήθος από κοινωνικά και πολιτικά και ιδεολογικά, με συνέπεια να γίνονται πηγή επηρεασμού και βάσεις πάνω στις οποίες δομείται και διαμορφώνεται το σύνολο των ιδεολογικών θέσεων και επαναπροσδιορίζονται οι πεποιθήσεις και οι στάσεις (Μπουραντάς, 2002).

Το δεύτερο στάδιο διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας αναφέρεται στη διαδικασία της επαγγελματικής ένταξης και περιλαμβάνει το χρόνο αναζήτησης εργασίας στην εκπαίδευση, από την απόκτηση των τυπικών προσόντων, μέχρι και τη στιγμή της πρόσληψης του νέου εκπαιδευτικού. Τώρα, το στάδιο της ένταξης διαχωρίζεται σε τέσσερις κατηγορίες, οι οποίες είναι το διάστημα ανάμεσα στην ολοκλήρωση των σπουδών και την ενασχόληση με το επάγγελμα, ο οργανωτικός σχεδιασμός, η διαδικασία ένταξης του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση και οι πολιτικές λήψεις αποφάσεων (Κατσουλάκης, 1999). Τέλος, το τρίτο στάδιο είναι η άσκηση του εκπαιδευτικού έργου και αντιπροσωπεύει το χρονικό διάστημα ανάμεσα στην πρόσληψη μέχρι τον τερματισμό της επαγγελματικής πορείας, ενώ, χρονικά ταυτίζεται με τα έτη επαγγελματικής σταδιοδρομίας, στα οποία διαμορφώνεται και η επαγγελματική ταυτότητα σε πραγματικές συνθήκες εργασίας (Γκότοβος, 1982, Μαυρογιώργος, 1996).

Από τα παραπάνω στάδια, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν ο οργανωτικός σχεδιασμός και οι διαδικασίες ένταξης, καθώς αποτελούν τομείς που διαδραματίζουν ιδιαίτερο ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Επίσης, από το σύνολο των παραπάνω σταδίων, αυτό της άσκησης του εκπαιδευτικού έργου είναι το σημαντικότερο, καθώς από τη μία πλευρά, καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών και από την άλλη, είναι το στάδιο όπου διαμορφώνεται η επαγγελματική ταυτότητά τους, δεδομένου του ότι αντιλαμβάνονται πρακτικά το νόημα του επαγγέλματος. Σε αυτό το στάδιο διακρίνεται

ο όρος επαγγελματίας και λειτουργιστής· κατά τους Γκότοβο & Μαυρογιώργο (2000), οι λειτουργιστές αντιμετωπίζουν το επάγγελμα ως μία ελεύθερη και συνειδητή επιλογή που συνδέεται με την επίτευξη του εκπαιδευτικού οράματος και οι επαγγελματίστες αντιλαμβάνονται το επάγγελμά ως συνέπεια της βαθμολογίας που επέτυχαν ή της πίεσης που έλαβαν από το οικογενειακό περιβάλλον, κάνοντας το επάγγελμα μία εξωτερική δραστηριότητα που ακολουθείται για βιοποριστικούς λόγους. Στα παραπάνω να προστεθεί η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, οι διαδικασίες υποδοχής και ένταξη τους, οι πολιτικές επιμόρφωσης και εξέλιξης, οι προοπτικές αξιολόγησης, η πολιτική παροχής ανταμοιβών, οι εργασιακές συνθήκες, η κουλτούρα του οργανισμού και οι εργασιακές σχέσεις, η κουλτούρα της μάθησης και της συνεργασίας και η ηγεσία, φτάνοντας έτσι, στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 2000). Συμπερασματικά, από τα παραπάνω δεδομένα μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι η διαφορετική αντιμετώπιση του επαγγέλματος από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί έναν σημαντικότερο συντελεστή οικοδόμησης της επαγγελματικής ταυτότητάς τους.

1.2.2. Παράγοντες επηρεασμού και όψεις της ταυτότητας εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τους Cooper & Olson (1996), η ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι έννοια που περιλαμβάνει τη συνεχόμενη ερμηνεία των προσωπικών και των επαγγελματικών εμπειριών, μέσα στο χρόνο και μέσω των σχέσεων με τους άλλους (Cooper & Olson, 1996). Από κάποιους μελετητές διακρίνονται ανεξάρτητες ταυτότητες-διαστάσεις στο θέμα, οι οποίες βρίσκονται σε αλληλεπίδραση (Day & Gu, 2007 · Day & Kington, 2008 · Sammons, Day, Kington, Gu, Stobart, & Smees, 2007)· οι ταυτότητες αυτές είναι η προσωπική, η κοινωνική και η επαγγελματική. Αρχικά, η προσωπική ταυτότητα εντοπίζεται στη ζωή του εκπαιδευτικού έξω από το σχολείο και υποδηλώνει τη μοναδικότητα του ατόμου, τα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Hong, 2010), θεμελιώνεται από την προσωπική ζωή και συνδέεται με ρόλους που προκύπτουν από την οικογένεια και την κοινωνία (Day & Kington, 2008). Είναι ιδιαίτερης βαρύτητας στη διερεύνηση του προσωπικού στοιχείου της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού (Beijaard et al., 2004), καθώς οι προσωπικές ταυτότητες αναφέρονται σε νοήματα που αποδίδονται στον εαυτό από το υποκείμενο που δρα και αποτελούν αυτό-προσδιορισμούς, που προκύπτουν στην πορεία της αλληλεπίδρασης με τους «άλλους» (Woods & Jeffrey, 2002). Επίσης, η

κοινωνική ταυτότητα αναφέρεται στην εγκατεστημένη ή εδραιωμένη στο τοπικό πλαίσιο ταυτότητα και ορίζεται ως τη γνώση του ατόμου ότι ανήκει σε μια κοινωνική ομάδα (Stets & Burke, 2000) και κατά τους Burke & Stets (2009) εκφράζει την ταυτοποίησή του μέσα στην ομάδα, η οποία αποτελείται από άτομα με κοινά χαρακτηριστικά που αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις ομαδικά (Burke & Stets, 2009).

Τέλος, η επαγγελματική ταυτότητα περιλαμβάνει τις προσδοκίες της κοινωνίας σχετικά με το τι συνιστά έναν καλό εκπαιδευτικό και τι προσδιορίζει την υπόσταση και τα εκπαιδευτικά του ιδεώδη. Οι προσδοκίες διαμορφώνονται κάτω από ανταγωνιστικά και αντικρουόμενα στοιχεία, όπως η τοπική ή εθνική πολιτική, η δια βίου μάθηση κ.α. (Day & Kington, 2008) και συνδέονται με την ταυτότητα των ρόλων που καλείται να παίξει ο εκπαιδευτικός. Μάλιστα, βοηθά το άτομο να αντιληφθεί τη θέση στο κοινωνικό σύνολο να κατανοήσει τον πραγματικό εαυτό του (Hogg, Terry, & White, 1995), να αντλήσει αναγνώριση και θετική ενίσχυση από τον περίγυρο και να λάβει ανταμοιβή εκπληρώνοντας τις επιτυχημένα τις απαιτήσεις του κοινωνικού ρόλου (Cohen, 2008).

Αναφορικά με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, η Sachs (2001), αναφέρει ότι υπάρχουν δυο ανταγωνιστικές αλλά βασικές τοποθετήσεις διαμόρφωσης, που είναι ο δημοκρατικός και ο επιχειρηματικός επαγγελματισμός, με συνέπεια τη δημιουργία νέων υποταυτοτήτων: την επιχειρηματική ή entrepreneurial και τη μαχητική ή ακτιβιστική ή activist. Η πρώτη από αυτές προκύπτει και διαμορφώνεται, στο εσωτερικό των συνθηκών λογοδοσίας και ελεύθερης αγοράς, με τα θέματα αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας και με την οικονομία να καθορίζουν τον τρόπο διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Η δεύτερη προέκυψε από τους δημοκρατικούς προβληματισμούς, αναπόσπαστο τμήμα της είναι η συμμετοχή στις καθημερινές πρακτικές των εκπαιδευτικών και βασίζεται στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας (Sachs, 2001).

Λόγω της διαφορετικής προσέγγισης των ταυτοτήτων, είναι πιθανό να υπάρξουν εντάσεις μεταξύ τους, τις οποίες ο εκπαιδευτικός καλείται να εξομαλύνει· αυτό σημαίνει ότι κάποιες ταυτότητες μπορεί να υπερισχύσουν, προκαλώντας ανακατάταξη στη σχετική σταθερότητα των ταυτοτήτων. Για παράδειγμα, δεδομένου του ότι, τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και δέσμευσης, προσαρμοστικότητας και αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από πλήθος

θετικών ή αρνητικών επιδράσεων ή και από τα δύο, η έντασή τους μπορεί να διαμεσολαβηθεί από την αίσθηση της αποστολής, των αξιών, του ηθικού σκοπού και την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε αυτά και το εργασιακό περιβάλλον· άρα η επαγγελματική ταυτότητα διαμεσολαβείται από την προσωπική. Σε αυτή την περίπτωση απαιτείται περισσότερη συναισθηματική ενέργεια και περισσότερος χρόνος, ώστε να αποκατασταθούν και να γίνουν διαχειρήσιμες, όπου είναι δυνατό, οι εντάσεις και οι ανισοροπίες ή η διαμόρφωση μίας νέας ταυτότητας, επηρεάζοντας την αίσθηση της αυτεπάρκειας, της δέσμευσης και της ευεξίας. Αυτό που προκαλεί εντύπωση είναι το ότι, ενδέχεται, εκτός από τις αρνητικές, η ανισοροπία, να έχει και θετικές συνέπειες. Για παράδειγμα, ενδέχεται να πυροδοτήσει την επανεκτίμηση της πρακτικής και του τρόπου σκέψης που διαπιστώνεται ότι δεν είναι αποτελεσματικά (Day & Kington, 2008).

Η οριοθέτηση της επαγγελματικής ταυτότητας, στην έρευνα των Beijaard, Verloop & Vermunt, (2000) εμφάνισε τρεις όψεις, που είναι τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και έχουν ιδιαίτερη σημασία, αφού καθορίζουν τη σχέση με τις βασικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι γνώστης του αντικειμένου ή *subject matter expert*, καθοδηγητής ή μεσολαβητής ή *didactical expert* και παιδαγωγός ή *pedagogical expert*. Η πρώτη όψη αναφέρεται στη στάση των εκπαιδευτικών ως προς το γνωστικό αντικείμενο (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000) και θέτει στο επίκεντρο το επιστημονικό υπόβαθρο και την ακαδημαϊκή μόρφωση (Hoyle & John, 1995). Η δεύτερη αναφέρεται στον τρόπο διδασκαλίας, οργάνωσης και διαχείρισης της μαθησιακής διαδικασίας, δίδει ιδιαίτερη σημασία στη μάθηση και καθιστά διευκολυντικό το ρόλο των εκπαιδευτικών. Τέλος, η τρίτη αναφέρεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και αφορά τη στάση των εκπαιδευτικών σε τομείς συναισθηματικής, ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών· αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν και δίδουν ιδιαίτερη έμφαση στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών (Beijaard et al., 2000).

Επίσης, η Φρυδάκη (2015) στην έρευνά της, διαχώρισε τέσσερις όψεις της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών με βάση συγκεκριμένες έννοιες. Έτσι, προέκυψαν η γνώση του αντικειμένου, η παιδαγωγική ευθύνη, η επαφή, επικοινωνία, η αγάπη και η σχέση και η εγρήγορη-ανοιχτή διάθεση στη μάθηση, ως βασικές έννοιες. Με βάση αυτές προέκυψαν, αντίστοιχα, οι όψεις του ειδικού του γνωστικού αντικειμένου, του δασκάλου, του υπερασπιστή της επικοινωνιακής σχέσης και του

στοχαστικού συνοδοιπόρου στη μάθηση και αναλύοντάς τες προέκυψε ότι ο ειδικός του γνωστικού αντικείμενου αναφέρεται ως παράγοντας προσδιορισμού της ταυτότητας, χωρίς όμως να αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο που διαδραματίζει και χωρίς να τοποθετείται στην κορυφή της πυραμίδας αυτοπροσδιορισμού. Επίσης, ο δάσκαλος αντιπροσωπεύει τα χαρακτηριστικότερα γνωρίσματα του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγού, ως υπεύθυνου για την ευημερία των μαθητών και ως φορέα αξιών. Η όψη του υπερασπιστή της επικοινωνιακής σχέσης, προωθεί την επικοινωνιακή και συναισθηματική όψη της ταυτότητας, θέτοντας ως βασικό παράγοντα για τη συγκρότηση και ανάπτυξή της, τις καλές σχέσεις και την επαφή με τους μαθητές· οι όροι είναι διαφορετικοί από την προηγούμενη περίπτωση και χαρακτηρίζονται από χαλαρότητα, ισότητα και συναισθηματισμό. Ακόμα, ο στοχαστικός συνοδοιπόρος στη μάθηση αποσκοπεί στη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στη συνεχιζόμενη μάθηση των εκπαιδευτικών και την οικοδόμηση της μάθησης των μαθητών (Φρυδάκη, 2015)· μάλιστα, από τον Mezirow (1996), έχει υποστηριχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί είναι καλύτερα να λειτουργούν ως συνεργάτες στη μάθηση παρά ως διευκολυντές (Mezirow, 1996).

Εκτός, όμως από τις διαφορετικές όψεις που λαμβάνει η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, υπάρχουν και επιμέρους παράγοντες που την επηρεάζουν, οι οποίες διαχωρίζονται σε ατομικούς και σε οργανωτικούς-θεσμικούς-κοινωνικούς. Στους ατομικούς παράγοντες, σύμφωνα με την έρευνα των Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink & Hofman(2012), αναφέρουν ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για τις συνεργατικές και συλλογικές σχέσεις και το εκπαιδευτικό έργο, έχει άμεση σχέση με τα επίπεδα αυτοεκτίμησης, τα κίνητρα και τη δέσμευση για το τελευταίο, αποτελώντας τους παράγοντες επηρεασμού της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink & Hofman, 2012). Επίσης σε έρευνες των Beijaard et al. (2004) και Rogers & Scott (2008), ως παράγοντες αναφέρονται οι μεταπτυχιακές σπουδές, τα επιμορφωτικά προγράμματα και τα προσωπικά γεγονότα όπως είναι ο γάμος και η γέννηση και ανατροφή των παιδιών, που έχουν καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση και στην αναδιαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας. Μέσω αυτών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσδιορίσουν την ταυτότητά τους, αναγνωρίζουν τον πραγματικό εαυτό τους και κατανοούν σε βάθος το πώς εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που συμπεριλαμβάνει και άλλους (Beauchamp & Thomas, 2009). Επίσης, επιπλέον

παράγοντες που φαίνεται να διαδραματίζουν ιδιαίτερο ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι η παρακίνηση των μαθητών, οι πρακτικές ενεργοποίησης της σκέψης τους μέσω της συμμετοχής στο μάθημα αλλά και η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών (Beijaard et al., 2000).

Επιπλέον, στους ατομικούς παράγοντες επηρεασμού συμπεριλαμβάνεται και η προσωπική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, η οποία φαίνεται να επηρεάζει σε πολύ σημαντικό βαθμό την επαγγελματική του ταυτότητα. Για παράδειγμα, οι Friesen & Besley (2013), ανέφεραν ότι όποιος εκπαιδευτικός διαθέτει μία ολοκληρωμένη άποψη και αίσθηση της προσωπικής ταυτότητας, μπορεί να οικοδομήσει και να διαμορφώσει την επαγγελματική ταυτότητα, αφού είναι μία αναπτυξιακή και κοινωνική ψυχολογική διαδικασία (Friesen & Besley, 2013). Ακόμα, σε έρευνα της Van den Berg (2002) ατομικοί παράγοντες επηρεασμού φάνηκαν να είναι οι αλληλεπιδράσεις των προσωπικών εμπειριών και αξιών και η επαγγελματική εμπειρία (Van den Berg, 2002), ενώ οι Vloet & van Swet (2010) σε αυτούς τους παράγοντες συμπεριλαμβάνουν την αυτοαντίληψη, την αίσθηση του καθήκοντος και τα επαγγελματικά κίνητρα (Vloet & van Swet, 2010).

Στους παραπάνω παράγοντες, από πλήθος ερευνών έχουν προστεθεί και το φύλο, τα έτη προϋπηρεσίας, η συμπεριφορά που έλαβε ο εκπαιδευτικός ως νεοδιόριστος και ο τρόπος διορισμού του, ο τρόπος και η φιλοσοφία ζωής, το διδασκόμενο μάθημα, η άτυπη μάθηση και η βασική εκπαίδευση, η επιμόρφωση και τα επίπεδά της (Αθανασούλα-Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης & Μαυρογιώργος, 1999· Κατσουλάκης, 1999· Μαυρογιώργος, 1999, 2005· Neave, 1997; Skodra, Eliofofou-Menon & Athanasoula-Reppa, 2013). Εκτός από τα παραπάνω, στους ατομικούς παράγοντες συμπεριλαμβάνεται και η σχέση με τους μαθητές, η οποία όμως είναι ασταθής και διαφοροποιείται με βάση τις επαγγελματικές και προσωπικές εμπειρίες του εκπαιδευτικού (Huberman, 1991; James-Wilson, 2001). Αυτό που έχει σημασία είναι το ότι οι αρνητικές και οι θετικές συμπεριφορές των μαθητών προς τον εκπαιδευτικό διαμορφώνουν την ταυτότητά του και συσχετίζονται με δύο τομείς, αυτόν της επαγγελματικής ανάπτυξης και αυτόν της επαγγελματικής ικανοποίησης (Huberman, 1991; Skodra et al., 2013).

Από την άλλη πλευρά, στους οργανωτικούς-θεσμικούς-κοινωνικούς παράγοντες συμπεριλαμβάνονται η υποστήριξη από την επαγγελματική κοινότητα και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην ομάδα. Για παράδειγμα, οι Ben-Peretz,

Kleeman, Reichenberg & Shimoni (2010) αναφέρουν ότι ο καθορισμός κοινών πρακτικών είναι η βάση για την επαγγελματική ταυτότητα, που αναπτύσσεται μέσα από την κοινωνική υποστήριξη, τη δημιουργία γνώσεων σχετικών με το επάγγελμα και την ανάπτυξη νέων και πιο συμπαγών προοπτικών και ιδεών (Ben-Peretz, Kleeman, Reichenberg & Shimoni, 2010). Επίσης, η Van den Berg (2002) συμπεριλαμβάνει στους παραπάνω παράγοντες, την επίδραση του κοινωνικού περιγύρου αλλά και την οργανωσιακή κουλτούρα (Van den Berg, 2002). Επιπλέον, από άλλες μελέτες στη συγκεκριμένη κατηγορία παραγόντων έχουν προστεθεί το διοικητικό στυλ του διευθυντή, η εσωτερική διοικητική πολιτική αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον εργασίας (Αθανασούλα-Ρέππα και συν., 1999· Κατσουλάκης, 1999· Μαυρογιώργος, 1999, 2005· Neave, 2001, Reppa & Gournelou, 2012, Skodra, et al., 2013).

Επιπλέον παράγοντας στην κατηγορία είναι οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται από την κυβέρνηση σε κάθε περίπτωση· και αυτό γιατί, θεμιτά ή αθέμιτα, επιχειρούν να περιορίσουν το ρόλο και την αυτονομία του εκπαιδευτικού σε καθορισμένα και συγκεκριμένα πλαίσια ελέγχοντας την ίδια στιγμή και τους τρόπους της επαγγελματικής εξέλιξης και ανέλιξης του (Soreide, 2006; Usher & Solomon, 1999; Υφαντή, 2011). Σύμφωνα με τον Day (2002), ο συγκεκριμένος παράγοντας ασκεί επίδραση, από την οπτική του τρόπου αντίληψης των πολιτικών αυτών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Day, 2002).

Ωστόσο, ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες επηρεασμού φαίνεται να είναι η παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς· σύμφωνα με τη θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow, η έννοια του κινήτρου αντιπροσωπεύει ένα πλήθος εσωτερικών δυνάμεων που κατευθύνουν και παρωθούν τα άτομα σε διαφορετικές και συγκεκριμένες συμπεριφορές και ενέργειες, με σκοπό την υλοποίηση καθαρά προσδιορισμένων στόχων και σκοπών (Μπουραντάς, 2005· Χυτήρης, 2006)¹.

Αναφορικά με την παροχή κινήτρων και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, η Δημητριάδου (1982) αναφερόμενη σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, υποστηρίζει ότι ενδιαφέρονται και δραστηριοποιούνται, άρα έχουν

¹Έτσι με την πλήρη ή μερική ικανοποίηση μίας ανάγκης, επιτυγχάνεται η μείωση ή εξάλειψη της έντασης του κινήτρου που ήταν το αποτέλεσμα της ανάγκης. Η συμμετοχή του ανθρώπου στον προσδιορισμό των στόχων, με γνώμονα τις υπάρχουσες ανάγκες, ενδυναμώνει τα κίνητρα για την επίτευξη των στόχων (Everard & Morris, 1999).

κίνητρο, όταν διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στη βελτίωση και στην ανύψωση του ηθικού, πνευματικού και μορφωτικού επιπέδου των συνανθρώπων τους, στην αναγνώριση της συνεισφοράς τους από την κοινωνία και τους γονείς των μαθητών για την αποτελεσματική μάθηση των τελευταίων, στην αποδοχή της κοινωνίας και στην εκτίμηση της κοινωνικής ομάδας όπου εντάσσονται. Κίνητρα αποτελούν επίσης και η συμβολή στη σχολική πρόοδο, οι καλές συνθήκες εργασίας και η ευκαιρία για συνεχή επιμόρφωση (Δημητριάδου, 1982). Τα στοιχεία που αποτελούν κίνητρα για την περαιτέρω διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας έχει αποδειχτεί να είναι και οι βασικότεροι παράγοντες διαμόρφωσής της.

Η τελευταία διατύπωση επιβεβαιώνεται και από έρευνα της Γεμέλου (2010), που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς Αγγλικής Γλώσσας και αναφέρονται ως κίνητρα, στοιχεία όπως είναι η αγάπη για τη διδασκαλία, η εποικοδομητική επαφή με τους μαθητές, η προσφορά στην κοινωνία και η αγάπη των μαθητών για το γνωστικό αντικείμενο (Γεμέλου, 2010). Επιβεβαιωτική των παραπάνω είναι και η έρευνα του Πυργιωτάκη (1992), που έγινε ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και απέδειξε ότι τα κίνητρα είναι ιδεολογικά, κοινωνικά και οικονομικά και σχετίζονται με την ανάδειξη του επαγγελματικού και εργασιακού κύρους και γοήτρου, την κοινωνική προσφορά, τη μισθολογική αναβάθμιση, την παιδαγωγική αγάπη, αποδεικνύοντας ότι ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει την ταυτότητα από τον τρόπο που βιώνει καθημερινά τη σχολική πραγματικότητα, το βαθμό που δικαιώνονται οι προσδοκίες στον εργασιακό χώρο και το βαθμό προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον (Πυργιωτάκης, 1992).

Επίσης, η επιμόρφωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών αποτελούν κίνητρα για τη διαμόρφωση και ολοκλήρωση της επαγγελματικής ταυτότητας (Αθανασούλα-Ρέππα και συν., 1999). Μάλιστα, ο Μαυρογιώργος (1999) διατύπωσε την άποψη ότι η επιμόρφωση είναι αναγκαία για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς για τη βελτίωση, τον εμπλουτισμό και την αναβάθμιση των ακαδημαϊκών γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων, την ανάπτυξη των επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων (Μαυρογιώργος, 1999) και με στόχους τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας, την προαγωγή στις διοικητικές βαθμίδες και τη συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Φωκιάλη, Κουτσουρίδου & Λέφας, 2005). Το κίνητρο εδώ είναι οι επαναπροσδιοριζόμενες επαγγελματικές ανάγκες που προκύπτουν από τις συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος που δημιουργούν κίνητρα προς την απόκτηση επιπλέον

δεξιοτήτων και επαγγελματικών εφοδίων, την επιμόρφωση και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση, γενικά και κατ' επέκταση τη βελτίωση του τελικού αποτελέσματος που παρέχεται.

Ως κίνητρο επίσης λειτουργούν και οι προοπτικές αξιολόγησης, οι οποίες συνδέονται και με την επιμόρφωση· με τον όρο εκπαιδευτική αξιολόγηση αποδίδεται η διαδικασία προσδιορισμού του μέτρου και του βαθμού υλοποίησης των στόχων του κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού ή των επιμέρους χαρακτηριστικών του (Μακράκης, 1999). Επίσης, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005) ως κίνητρο λειτουργεί και η παροχή ανταμοιβών στους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιείται ως επιβράβευση για τη συμβολή τους στην υλοποίηση των στόχων των σχολικών μονάδων (Μπουραντάς, 2005). Ακόμα, για τους εκπαιδευτικούς, η ανάγκη για εκπλήρωση του εκπαιδευτικού οράματος δημιουργεί το αντίστοιχο κίνητρο που τους δραστηριοποιεί για την επίτευξη του στόχου που έχει ήδη τεθεί.

Όπως και προηγουμένως και έτσι και εδώ η σταδιακή ικανοποίηση των επαγγελματικών αναγκών έχει ως αποτέλεσμα την μείωση ή την εξάλειψη των κινήτρων, την αντικατάστασή τους από νέες ανάγκες και την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Όμως, πρέπει να γίνει μία αποσαφήνιση· καταλυτικό ρόλο στο προσδιορισμό των στόχων και κατ' επέκταση στην προτεραιότητα εκπλήρωσης των αναγκών, παίζουν όλα τα χαρακτηριστικά που διαμορφώνονται εξελικτικά και η προσωπικότητα. Ανάγκες και προσωπικότητα είναι δύο συνιστώσες που αλληλοεπιδρούν και δημιουργούν την επαγγελματική ταυτότητα.

Κεφάλαιο 2: Νοηματοδότηση της εργασίας του εκπαιδευτικού.

2.1. Η απόδοση νοήματος στη ζωή

Στον 21ο αιώνα έχει γίνει εκτενής προσπάθεια ανεύρεσης και εκτίμησης του βαθμού στον οποίο το άτομο βιώνει το αίσθημα νοήματος της ζωής του (Wong, & Fry, 1998; Reker & Chamberlain, 2000) αλλά και προσεγγίσεις αναφορικά με την οριοθέτηση της έννοιας «νόημα της ζωής» (Steger, 2009). Ο Maslow (1954) στην προσπάθεια οριοθέτησης της έννοιας διατυπώνει την άποψη ότι ο άνθρωπος έχει την τάση να ικανοποιεί τις ανάγκες του βάσει κάποιων προτεραιοτήτων και εφόσον καλυφθούν οι πρωταρχικές ανάγκες, επιδιώκει να ικανοποιεί άλλες υψηλότερες, όπως η ανάπτυξη του εαυτού και η αυτο-πραγμάτωση (Maslow, 1954). Αντίστοιχα, ο Baumeister (1991) υπογραμμίζει ότι υπάρχουν τέσσερα είδη αναγκών για νόημα στη ζωή που είναι ο σκοπός, η αξία, η αποτελεσματικότητα και η αυτοαξία (Baumeister, 1991). Από την πλευρά της υπαρξιακής προσέγγισης, ο Yalom (1980), αναφέρει ότι μπορεί κανείς να ανακαλύψει το νόημα ζωής σε διαφορετικά επίπεδα, στα, κατά τα λεγόμενά του, «κοσμικό» και «κοσμικά προσωπικό», επίπεδα, όπου το πρώτο αναφέρεται σε μια ανώτερη άποψη του κόσμου, ενώ το δεύτερο στηρίζεται στο περιεχόμενο και στους στόχους της ζωής (Auhagen, 2000).

Στην θεωρητική προσέγγιση του Frankl (1959), το βασικότερο κίνητρο της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι η θέληση για νόημα, δηλαδή να βρει κανείς νόημα στην ύπαρξη του, καθώς τότε αναλαμβάνει το μόνο καθήκον που του αναλογεί και επιτρέπει στον εαυτό του να βιώσει νόημα με βάση τις αξίες (Frankl, 1959, 1973, 1979). Ακόμα, ο ίδιος αναφέρει ότι, ο άνθρωπος μπορεί να ανακαλύψει το προσωπικό νόημα της ζωής με τρεις διαφορετικούς τρόπους, με τον πρώτο να συμπεριλαμβάνει το νόημα σε σχέση με τα κατορθώματα, τις δημιουργικές αξίες ή τα αντίστοιχα έργα που βιώνει μέσα από την ολοκλήρωση και επίτευξη των στόχων που ο ίδιος συνεισφέρει στη ζωή και το δεύτερο να υποστηρίζει το νόημα σε σχέση με τις εμπειρικές αξίες, τις οποίες βιώνει μέσα από οτιδήποτε καλό, όμορφο ή αληθινό λαμβάνει από τη ζωή. Τέλος, ο τρίτος αναφέρει το νόημα μέσα από τις αξίες των στάσεων, που βιώνονται από τη στάση που κρατά ένας άνθρωπος σε μια δύσκολη κατάσταση (Frankl, 1988, 1987, 1973).

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του Frankl, το να μπορέσει κανείς να βρει νόημα στη ζωή είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Το άτομο που βρίσκει το νόημα αυτό θεωρείται ευτυχής, καθώς η ευτυχία ακολουθεί μετά την επιτυχημένη αναζήτηση και ανακάλυψη

του νοήματος σε διάφορες καταστάσεις στη ζωή (Frankl, 1977). Κάποιο υγιές άτομο οδηγείται πρωταρχικά από την επιθυμία να βρεθεί νόημα στην ύπαρξη, ενώ το ανθρώπινο ιδεώδες είναι η ανακάλυψη μιας πηγής νοήματος, παρά το ότι η ζωή ενέχει την αντιμετώπιση οδυνηρών εμπειριών και τον αναπόφευκτο θάνατο (Längle, 1999). Το νόημα στη ζωή συμπεριλαμβάνει πεποιθήσεις και αντιλήψεις σχετικά με το άδικο και το δίκαιο, την ικανότητα να ονειρεύεται κανείς, την πίστη, την ελπίδα και στάσεις που ενισχύουν την ανθεκτικότητα ενός ατόμου (Mancini & Bonanno, 2010; Feder, Nestler, Westphal & Charney, 2010). Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από την μελέτη των Steger, Frazier, Oishi & Kaler (2006), όπου υποστηρίζεται ότι η ύπαρξη περιορισμένου νοήματος στη ζωή συνδέεται με την κατάθλιψη, το άγχος, τη χρήση ουσιών και άλλες μορφές ψυχολογικών δυσκολιών (Steger, Frazier, Oishi & Kaler, 2006).

Οι ορισμοί που έχουν δοθεί στην έννοια διαφοροποιούνται με βάση το πεδίο· ενδεικτικά, σύμφωνα με τους Steger et al. (2006) είναι η ύπαρξη συνοχής στη ζωή, ή ως την πλούσια με κατευθυνόμενους στόχους ζωή ή ως την οντολογική σημαντικότητα της ζωής. Επίσης, παρατηρείται ποικιλομορφία στους τρόπους που επιτυγχάνεται σε γνωστικό πεδίο ή σε κάθε προσέγγιση το νόημαζωής. Όπως αναφέρει ο Viktor Frankl (1967) καθώς δεν υπάρχει καθολικό νόημα για τη ζωή όλων, κάθε ένας πρέπει να βρει και να δημιουργήσει το προσωπικό του νόημα με την συνείδησή του, όπως είναι μέσα από την κάλυψη των προσωπικών αναγκών για σκοπό, αξία και αυτοαξία και αποτελεσματικότητα (Baumeister, 1991).

Σύμφωνα με τους Hammel (2004), Ebersole (1998) και Reker & Wong (1988), η εργασία αποτελεί μια σημαντική πηγή νοήματος στη ζωή, αφού προσφέρει ευκαιρίες εκπλήρωσης αναγκών, προσωπικής επίτευξης, δημιουργικότητας και εξέλιξης και ανάπτυξης (Hammel, 2004; Ebersole, 1998; Reker & Wong, 1988). Μάλιστα, υποστηρίζεται ένθερμα η άποψη ότι, η εργασία ενός ατόμου αποτελεί την κύρια πηγή νοήματος της ζωής και ότι η εμπλοκή σε μια εργασία έχει σκοπό την φροντίδα του εαυτού, την απόλαυση της ζωής και την συνεισφορά στο οικονομικό αλλά και κοινωνικό πλαίσιο. Όμως, κάθε ένας δίδει προσωπικό νόημα σε οποιαδήποτε εργασία, έτσι όπως το αντιλαμβάνεται (Canadian Association of Occupational Therapists, 2002).

2.2. Η απόδοση νοήματος στην εργασία (meaning at work, meaning in work)

Οι άνθρωποι προσπαθούν να αποδώσουν ένα νόημα και έναν σκοπό στην καθημερινή ζωή, που θα τους κινητοποιήσει, θα τους κάνει να είναι δημιουργικοί και δραστήριοι θα τους δημιουργήσει το αίσθημα του κοινού «ανήκειν», , προκειμένου να νιώσουν ότι είναι ευτυχισμένοι. Δεδομένου του ότι, για την πλειοψηφία των ανθρώπων, η εργασία και το επάγγελμα θεωρούνται καθοριστικά περιβάλλοντα ανάπτυξης (Steger & Dik, 2010), είναι φυσικό να αναζητείται η νοηματοδότηση μέσα στο εργασιακό και επαγγελματικό περιβάλλον, με σκοπό την ικανοποίηση των διαφορετικών αναγκών, όπως αυτές έχουν διατυπωθεί από τον Maslow (1954).

Η απόδοση νοήματος στο επάγγελμα και την εργασία αποτελεί μια ιδιαίτερη ψυχολογική κατάσταση, η οποία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία και απόδοση θετικών συναισθημάτων, με άμεσο αποτέλεσμα τον επηρεασμό του οργανισμού που προσφέρει την εργασία. Η σημασία της νοηματοδότησης, μάλιστα, οδήγησε τους Steger, Dik & Duffy(2012), στη διττή ερμηνεία της στον εργασιακό χώρο· από την μία χαρακτηρίστηκε ως η επιθυμία του εργαζομένου για εργασία(εργασία) και από την άλλη, ως το θετικό νόημα που αυτός αποκομίζει από την εργασία του (επάγγελμα) (Steger Dik & Duffy, 2012). Το ίδιο θέμα απασχόλησε και τους Pratt & Ashforth, (2003), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η απόδοση νοήματος στη δεύτερη περίπτωση, αναφέρεται στο πόσο σημαντική είναι η εργασία για έναν άνθρωπο (Pratt & Ashforth, 2003).

Στη μελέτη των Pratt & Ashforth (2003), η οποία ακολουθεί τη θεώρηση του Frankl (1962) σχετικά με την απόδοση νοήματος, αναφέρεται ότι το άτομο αναζητά το νόημα της εργασίας του, με την έννοια ότι η εργασία και το πλαίσió της ενέχουν νόημα και σημασία για τη ζωή, χωρίς όμως να αποτελούν σταθερά και καθορισμένα χαρακτηριστικά· αυτά είναι υποκειμενικά, καθιστώντας έτσι σαφές ότι δεν υπάρχουν καθολικά νοήματα για την εργασία, καθώς δεν αντιλαμβάνονται όλοι ως σημαντική την εργασία που αναλαμβάνουν να κάνουν. Στην προσέγγιση της έννοιας ως εργασία, χρησιμοποιούνται πρακτικές οι οποίες επιτρέπουν στους εργαζόμενους να συνδέσουν ενεργά το ποιοι είναι με αυτό που κάνουν, αυξάνοντας τα είδη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων που χρησιμοποιούν για την εργασία τους και επιτρέποντας ταυτόχρονα την ολοκλήρωση και αναγνώρισή τους· όμως, σε πολλές περιπτώσεις, η εργασία συνδέεται και με τις υλιστικές προεκτάσεις της (Hackman & Oldham, 1980).

Από την άλλη πλευρά, όταν η ίδια έννοια αντιμετωπίζεται ως επάγγελμα, ο εργαζόμενος την αντιλαμβάνεται ως κάτι που έχει κοινωνική αξία και ενδεχομένως να περιλαμβάνει δραστηριότητες που μπορεί να είναι ευχάριστες (Wzesniewski, McCauley, Rozin & Schwatz, 1997). Γι' αυτό τα επαγγέλματα έχουν συνδεθεί με την έκφραση του πραγματικού και αυθεντικού εαυτού στην εργασία. Αλλιώς, όταν κάποιος κάνει ένα επάγγελμα γίνεται το άτομο που μπορεί να γίνει (Furey, 1997) και γι' αυτό τα επαγγέλματα συμπεριλαμβάνουν την ταυτότητα, το ρόλο και τη νοηματοδότηση (Pratt & Ashforth, 2003). Με άλλα λόγια, το επάγγελμα προκύπτει όταν κάποιος αντιλαμβάνεται τη σημασία της επίτευξης σκοπών (Hackmman & Oldham, 1980), με την έννοια ότι, την ώρα που άλλες διαστάσεις επικεντρώνονται στην εκπόνηση μίας εργασίας, η σημασία των επαγγελμάτων επικεντρώνεται στην υιοθετημένη άποψη για τον σκοπό της εργασίας. Τα επαγγέλματα και η σημασία των καθηκόντων μέσα σε αυτά συχνά μεταφράζονται σε ατομικό σκοπό που υπηρετεί ένα συλλογικό και μεγαλύτερο σκοπό, εκτός αυτού του οργανισμού, όπως είναι ο σκοπός για την κοινωνία (Pratt & Ashforth, 2003). Μπορεί να υποστηριχθεί ότι το επάγγελμα ενισχύει την αίσθηση της χρησιμότητας και της σημασίας για τον εργαζόμενο και τον παροτρύνει να αφιερώσει τις γνωστικές, φυσικές και συναισθηματικές δυνάμεις του σε αυτήν (Kahn, 1990).

Ωστόσο υπάρχει και μία ακόμα προσέγγιση της έννοιας της νοηματοδότησης, η οποία δεν αναφέρεται στο άτομο μεμονωμένα αλλά, σύμφωνα με τους Pratt & Foreman (2000), αναφέρεται στον τρόπο που αντιμετωπίζεται η νοηματοδότηση από τους ίδιους τους οργανισμούς, οι οποίοι επικεντρώνονται μόνο στον εμπλουτισμό της οργανωσιακής συμμετοχής των εργαζομένων. Εδώ, συμπεριλαμβάνονται δύο είδη πρακτικών, όπου το πρώτο αναφέρεται στην προώθηση των σκοπών, των αξιών και των πεποιθήσεων του οργανισμού και το δεύτερο περικλείει εκείνες που επικεντρώνονται στην μεταβολή της φύσης των σχέσεων ανάμεσα στα μέλη. Παρ' όλα αυτά, έχει παρατηρηθεί ότι τα δύο είδη επιτυγχάνουν το ίδιο αποτέλεσμα, το οποίο είναι ότι διδάσκοντας στα μέλη συγκεκριμένες πεποιθήσεις συχνά μεταβάλλει και τον τρόπο που αυτά συσχετίζονται μεταξύ τους (Pratt & Foreman, 2000).

Οι οργανισμοί που ακολουθούν αυτή την πορεία νοηματοδότησης είναι αυτοί που εφαρμόζουν πρακτικές δόμησης οργανωσιακών κοινοτήτων, που περιλαμβάνουν τη δημιουργία μίας μορφής οικογενειακής δυναμικής και την έμφαση στην αποστολή που εστιάζει στους στόχους και τις αξίες. Οι πρακτικές αυτές νοηματοδοτούν τον

εργασιακό χώρο με δύο τρόπους, με τον πρώτο από αυτούς να αναφέρεται στην ασάφεια σχετικά με τον καθορισμό των ορίων μεταξύ οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής, δηλαδή, τη διαδικασία με την οποία οι οργανισμοί καταφέρνουν τα μέλη να επενδύσουν και να εκφραστούν περισσότερο ενώ είναι στη δουλειά, υιοθετώντας έτσι μία πιο ολιστική προσέγγιση και το δεύτερο να αναφέρει ότι με τη συμπερίληψη περισσότερων ατόμων στον οργανισμό οι πρακτικές δόμησης της κοινότητας επιτρέπουν στα μέλη να κατανοήσουν περισσότερο τις ομοιότητες μεταξύ τους, δημιουργώντας βαθύτερους διαπροσωπικούς δεσμούς (Pratt & Ashforth, 2003)

Μελετώντας τη νοηματοδότηση στον εργασιακό χώρο, σύμφωνα με τους Steger & Dik (2010), υπάρχουν τρεις παράγοντες επηρεασμού, ανεξάρτητα με τον τρόπο πρόσληψής της, οι οποίοι είναι η κατανόηση της εργασίας, ο σκοπός της και η εξυπηρέτηση του γενικού καλού· μάλιστα, αυτοί προτείνουν την αμοιβαία σχέση ανάμεσα στην κατανόηση και το σκοπό της εργασίας, ώστε η πρώτη να αποτελέσει τη βάση όπου θα βασίζεται ο δεύτερος και αυτός να ενισχύσει και να ενθαρρύνει την επιπλέον εμπάθυνση στην πρώτη (Steger & Dik, 2010). Επίσης, σύμφωνα με το μοντέλο των Steger & Dik (2010), οι σημαντικότεροι παράγοντες νοηματοδότησης της εργασίας είναι η κατανόηση και ο σκοπός της και το αίσθημα ότι ο εργαζόμενος προσφέρει για το κοινό καλό. Έτσι, προκύπτει ότι η μελετώμενη νοηματοδότηση αποτελεί προϊόν ατομικών και οργανωσιακών διεργασιών και έναν αξιόπιστο δείκτη πρόβλεψης επιθυμητών συμπεριφορών (Kamdron, 2005; Sparks & Schenk, 2001) και συνδέεται με το βαθμό σημαντικότητάς της για το άτομο, τα χαρακτηριστικά της, το αίσθημα ασφάλειας που αυτό νιώθει όπως επίσης και με την αποτελεσματικότητα, τη δέσμευση και ταύτιση του με τον οργανισμό (Cohen-Meitar, Carmeli & Waldman, 2009; Hackman & Oldham, 1980, Pratt & Ashforth, 2003, Steger & Dik, 2010).

Εκτός, από τις παραπάνω προσεγγίσεις, σε έρευνα των Steger et al. (2012), όπου τέθηκαν στο κέντρο του ενδιαφέροντος οι ψυχομετρικές ιδιότητες εργαζομένων, δημιουργήθηκε ένα νέο μοντέλο πολλών διαστάσεων, αναδεικνύοντας νέες πτυχές στη μελετώμενη νοηματοδότηση. Η πρώτη από αυτές είναι οι θετικές προεκτάσεις της νοηματοδότησης μέσα στην εργασία, η δεύτερη είναι η αίσθηση ότι η εργασία προσφέρει το δρόμο προς την κατασκευή νοήματος και η τρίτη είναι αντίληψη ότι, μέσω της εργασίας, προωθείται το γενικότερο καλό (Steger et al., 2012).

2.2.1. Η νοηματοδότηση της εργασίας στην εκπαίδευση.

Όπως και στο σύνολο των υπόλοιπων εργασιακών κλάδων έτσι και στον κλάδο των εκπαιδευτικών, η καλλιέργεια της νοηματοδότησης της εργασίας αποτελεί μηχανισμό που συνδυάζει τις πεποιθήσεις, τα κίνητρα και τις αξίες των εργαζομένων τόσο με τον ίδιο τον οργανισμό όσο και με τους σκοπούς του οργανισμού αυτού· στον εκπαιδευτικό κλάδο, η νοηματοδότηση συσχετίζεται άμεσα με την οργανωσιακή δέσμευση και είναι αποτέλεσμα της εναρμόνισης των αξιών και των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού και των εκπαιδευτικών.. Στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί επιτελούν κάποιον πραγματικό σκοπό, κατασκευάζουν ένα θετικό νόημα για την εργασία και προχωρούν σε αναθεώρηση. Ταυτόχρονα, εξελίσσουν το ρόλο τους, μέσω της συνεχόμενης κατάρτισης και επιμόρφωσης και της εφαρμογής νέων μεθόδων και πρακτικών που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή και αυτενέργεια των μαθητών (Karakatsani & Papaloi, 2016).

Για τη βέλτιστη κατανόηση της νοηματοδότησης της εργασίας των εκπαιδευτικών, κρίνεται απαραίτητο να μελετηθούν οι διαφορετικοί παράγοντες που την επηρεάζουν, οι οποίοι συνδέονται και επηρεάζουν και την οργανωσιακή τους δέσμευση· μελετώντας τους παράγοντες, προκύπτει ότι αυτοί μπορεί να είναι εξωγενείς και ενδογενείς. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τους ενδογενείς παράγοντες, οι Rothmann & Hamukangandu (2013) υποστηρίζουν ότι η νοηματοδότηση επηρεάζεται άμεσα από τις δεξιότητες που προσανατολίζουν τα άτομα και έμμεσα από τον εργασιακό προσανατολισμό. Επίσης, οι ίδιοι απέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονταν το σκοπό της διδασκαλίας, ενδυνάμωσαν την αντίληψη για το έργο τους, το οποίο και θεώρησαν ουσιαστικό και ελκυστικό, με αποτέλεσμα να βιώσουν συχνότερα θετική νοηματοδότηση (Rothmann & Hamukangandu, 2013). Επιπλέον, σε έρευνα του Bogler (2001), αποδείχτηκε ότι ακόμα ένας παράγοντας ήταν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το επάγγελμά τους, οι οποίες διαμορφώνονταν με βάση τους εξωγενείς και τους εγγενείς παράγοντες (Bogler, 2001). Ακόμα, ο παράγοντας των πεποιθήσεων στην απόδοση νοήματος αποτέλεσε αντικείμενο και σε άλλες έρευνες, όπως αυτές των Rosso, Dekas & Wrzesniewski(2010) και May, Gilson & Harter (2004), όπου συνδυάστηκαν με το ρόλο της εργασίας και προέκυψε ότι από κοινού σχετίζονται με την ανάπτυξη της θετικής νοηματοδότησης (Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010; May, Gilson, & Harter, 2004). Ακόμα, σε μελέτη του Bogler (2001), οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για βελτιωμένες προοπτικές επαγγελματικού κύρους, για ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης, αυτονομίας, αυτοεκτίμησης και οι

δυνατότητες αυτοβελτίωσης έχουν θετική επίδραση τόσο στη νοηματοδότηση της εργασίας όσο και στο τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών (Bogler, 2001). Ακόμα, σε μελέτη των Rhodes, Nevill & Allan (2004), ως ενδογενείς παράγοντες νοηματοδότησης προέκυψαν να είναι, από τη μία, ο τρόπος αντιμετώπισης του έργου από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, η συμφιλίωση και εξισορρόπηση της εργασίας και της προσωπικής ζωής αλλά και η επιθυμία παροχής βοήθειας στους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης (Rhodes, Nevill, & Allan, 2004). Τέλος, οι Firestone & Pennell (2003), στην δική τους έρευνα απέδειξαν ως ενδογενείς παράγοντες επηρεασμού, το βαθμό συναίνεσης στους εκπαιδευτικούς στόχους, τις θετικές προσδοκίες από τα αποτελέσματα της εργασίας αλλά και την αίσθηση της επιρροής των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας (Firestone & Pennell, 1993).

Περνώντας στους εξωγενείς παράγοντες επηρεασμού της νοηματοδότησης, έχει αποδειχτεί ότι οι σημαντικότεροι είναι το σχολικό κλίμα και η αντίστοιχη κουλτούρα. Από τη μία πλευρά, στο σχολικό κλίμα συμπεριλαμβάνονται οι συνολικές πεποιθήσεις όλων των μελών της σχολικής μονάδας και είναι αυτό που καθορίζει τη στάση και τη συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, μπορεί να υποστηριχθεί ότι αποτελεί έναν από τους πρωταρχικούς παράγοντες διαμόρφωσης της αντίστοιχης κουλτούρας, που συσχετίζεται άμεσα με τις στάσεις και τις αξίες που προέρχονται από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών, μαθητών και διοίκησης (Welsh, 2003). Μάλιστα, η σημασία του θετικού σχολικού κλίματος, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες δέσμευσης για τον κλάδο των εκπαιδευτικών, καθώς τους ενθαρρύνει να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια στην εργασία τους (Homana, Barber & Torney-Purta, 2006). Στην έρευνα των Moore Johnson, Kraft, & Papay (2011), απεδείχθη ότι το σχολικό κλίμα αποτέλεσε το σημαντικότερο παράγοντα θετικής νοηματοδότησης των εκπαιδευτικών αλλά και τον βασικότερο παράγοντα οργανωσιακής τους δέσμευσης (Moore, Johnson, Kraft, & Papay 2011).

Από την άλλη πλευρά, η σχολική κουλτούρα περιλαμβάνει όλα τα κοινά πρότυπα, πεποιθήσεις, προσδοκίες, αξίες κ.ά., που δημιουργούν μία κοινή αίσθηση αφοσίωσης, ενδυναμώνουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου και δομούν την ταυτότητά του (Κιούση & Κοντακός, 2006· Peterson & Seligman, 2004). αυτή διαχωρίζεται σε δύο διαστάσεις, την εξωτερική και την εσωτερική, με την πρώτη να αναφέρεται στη σχολική υλικοτεχνική υποδομή και τη δεύτερη να συμπεριλαμβάνει τις ανθρώπινες σχέσεις και τον τρόπο ανάπτυξής τους στο σχολικό περιβάλλον

(Κιούση & Κοντακός, 2006· Αθανασοπούλου-Ρέππα, 1999). Από μελέτη του Πασιαρδή (2004) έχει προκύψει ότι η σχολική κουλτούρα συνδέεται με τη νοηματοδότηση, αποτελεί παράγοντα επηρεασμού της και διαμορφώνεται από τις αξίες, τις συμπεριφορές, τις στάσεις και τον τρόπο λειτουργίας κάθε σχολείου (Πασιαρδής, 2004).

Στους εξωγενείς παράγοντες επηρεασμού, οι Moore et al. (2011), συμπεριέλαβαν τις εργασιακές συνθήκες, τις σχέσεις με τους συναδέλφους και την ηγεσία του εκπαιδευτικού οργανισμού (Moore et al., 2011). Να σημειωθεί ότι οι συναδελφικές σχέσεις αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης και στις έρευνες των Van den Berg (2015) και Rosso et al. (2010), από όπου και προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν απαραίτητες τις παραγωγικές σχέσεις με τους συναδέλφους με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, τη διατήρηση της ικανοποίησης, την επίλυση προβλημάτων και την άντληση νοήματος μέσα από την εργασία τους (Van den Berg, 2015, Rosso et al., 2010). Ακόμα, η ηγεσία του εκπαιδευτικού οργανισμού ως παράγοντας νοηματοδότησης αποτέλεσε αντικείμενο εξέτασης και των Boyd, Grossman, Ing, Lankford & Wyckoff (2009) και Janik & Rothman (2015), όπου η νοηματοδότηση συσχετίστηκε τόσο με την ποιότητα της ηγεσίας όσο και με τις σχέσεις με τον ηγέτη του σχολείου (Boyd, Grossman, Ing, Lankford, & Wyckoff, 2009; Janik & Rothman, 2015). Μάλιστα, στην έρευνα των Janik & Rothman (2015), προέκυψε η σύνδεση της θετικής νοηματοδότησης με τον εμπλουτισμό της εργασίας (Janik & Rothmann, 2015).

Στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι η ηγεσία και το διοικητικό στυλ ως παράγοντες νοηματοδότησης της εργασίας αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης και στην έρευνα του Bogler (2001). Εδώ, η θετική νοηματοδότηση συνδέθηκε και επηρεάστηκε από τη μετασχηματιστική συμπεριφορά των διευθυντών-ηγετών, αφού αυτοί έδιναν προσοχή στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, παρείχαν προκλήσεις, πνευματική διέγερση, κίνητρα και αύξηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών, τους ενθάρρυναν να βλέπουν το επάγγελμά τους ως κάτι αποδοτικό και τους έκαναν να αντιληφθούν ότι αυτό κατέχει κεντρικό νόημα στη ζωή τους. Το ίδιο συνέβη και με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, όπου η συμμετοχική συμπεριφορά και η μετασχηματιστική ηγεσία, φάνηκε να καλλιεργούν θετικά συναισθήματα, νόημα και στάσεις στους εκπαιδευτικούς για το επάγγελμά τους (Bogler, 2001).

Στους εξωγενείς παράγοντες, στην έρευνα των Rhodes, Nevill & Allan (2004), προστέθηκαν επιπλέον ο φόρτος εργασίας, ο χρόνος που αφιερώνεται για τα διοικητικά και τα γραφειοκρατικά καθήκοντα, η άποψη της κοινωνίας για τους εκπαιδευτικούς, το μέγεθος των τάξεων και οι προοπτικές εξέλιξης της σταδιοδρομίας (Rhodes, Nevill, & Allan, 2004). Ακόμα, στην έρευνα της Van den Berg (2015), ως παράγοντας επηρεασμού φάνηκε να είναι οι ίδιοι οι μαθητές, οι οποίοι συνδέθηκαν με την επαγγελματική ταυτότητα και τη νοηματοδότηση των εαυτών των εκπαιδευτικών, καθώς η σημασία του έργου τους προέρχεται βασικά από την ομάδα αυτή (Van den Berg, 2015). Επιπλέον παράγοντας, σε έρευνα των Peral & Geldenhuys (2016), βρέθηκε να είναι οι εργασιακοί πόροι, οι οποίοι όσο αυξάνονταν φάνηκε ότι είχαν πολύ θετική επίδραση στη νοηματοδότηση (Peral & Geldenhuys, 2016). Οι εργασιακοί πόροι αναφέρθηκαν και στην έρευνα των Moore et al. (2011), οι οποίοι όμως συνδυάστηκαν με τις ασφαλείς εγκαταστάσεις (Moore et al., 2011). Κλείνοντας, σε έρευνα των Firestone & Pennell (2003), προέκυψε ότι παράγοντας επηρεασμού της νοηματοδότησης ήταν και η υποστήριξη από τον περίγυρο (κοινωνικό και επαγγελματικό) (Firestone & Pennell, 1993).

2.2.2. Προεκτάσεις της νοηματοδότησης της εργασίας.

Τρεις είναι οι σημαντικότερες προεκτάσεις της νοηματοδότησης της εργασίας η οργανωσιακή δέσμευση, η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση.

Οργανωσιακή δέσμευση

Η οργανωσιακή δέσμευση αποτελεί έννοια, η οποία έχει δεχτεί πλήθος προσεγγίσεων ορισμού (Dornstein & Matalon, 1989; Reichers, 1985), με τον επικρατέστερο να αναφέρει ότι είναι ο βαθμός στο οποίο ο κάθε άνθρωπος δέχεται, οικειοποιείται και αντιλαμβάνεται το ρόλο του μέσα σε έναν συγκεκριμένο οργανισμό (Jans, 1989)².

²Η διαδικασία που την χαρακτηρίζει συμπεριλαμβάνει τρία στοιχεία, που εντοπίζονται σε όλο το φάσμα των προσεγγίσεων ορισμού. Το πρώτο είναι η οικειοποίηση των στόχων και των αξιών του οργανισμού από τον εργαζόμενο, το δεύτερο συμπεριλαμβάνει την καταβολή ιδιαίτερης και σημαντικής προσπάθειας χάρη στον οργανισμό, ενώ το τρίτο αναφέρεται στην επιθυμία του εργαζομένου να

Το πρωταρχικό μοντέλο της έννοιας αναπτύχθηκε από τους Porter, Steers, Mowday & Boulian (1974) και την ορίζει ως τη σύνδεση του ατόμου με τον οργανισμό και τη σύνδεση των αξιών του με τις αντίστοιχες του οργανισμού³. Σύμφωνα με αυτό, υπάρχουν δύο παράγοντες επηρεασμού της, εκ των οποίων ο πρώτος αφορά τη δέσμευση της στάσης, που αντιπροσωπεύει τους τρόπους σύνδεσης και συσχέτισης των αξιών του ατόμου με τις αντίστοιχες του οργανισμού και ο δεύτερος αναφέρεται στη συμπεριφοριστική δέσμευση, όπου περικλείονται οι τρόποι που ο εργαζόμενος είναι δεσμευμένος με τον οργανισμό (Mowday et al., 1982)⁴. Το μοντέλο υιοθετήθηκε και από άλλους ερευνητές, όπως οι Angle & Perry (1981) και Mayer & Schoorman (1998). Οι δύο πρώτοι, προχώρησαν στη διερεύνηση των πρωταρχικών παραγόντων επηρεασμού και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν δύο συνιστώσες της, εκ των οποίων η πρώτη χαρακτηρίστηκε ως συναισθηματική δέσμευση ή affective commitment και η δεύτερη ως δέσμευση στην παραμονή ή commitment to stay. Η πρώτη συνιστώσα αναφέρεται στη θετική σύνδεση του εργαζομένου με τον οργανισμό ενώ η δεύτερη στη σημασία της οικονομική συναλλαγής ανάμεσα στον οργανισμό και τον εργαζόμενο (Angle & Peery, 1981). Οι ερευνητές Mayer & Schoorman, χαρακτήρισαν τη δέσμευση στην παραμονή ως δέσμευση στη συνέχεια ή ως continuance commitment ή δέσμευση συμφέροντος, συσχετίζοντας έτσι την εργασία τους με τις αναλύσεις των Angle & Perry (1981)) (Mayer & Schoorman, 1998).

παραμένει στο οργανισμό (Curry, Wakefield, Price&Mueller, 1986; Hunt&Morgan, 1994; Jans, 1989; Mowday, Steers&Porter, 1982; Porter, Steers, Mowday&Boulian, 1974).

³Οι Porter et al. (1974) βασίστηκαν στο μοντέλο του Jans (1989) το οποίο αναφερόταν σε παράγοντες που δεν σχετίζονταν με την εργασία αλλά επηρέαζαν την οργανωσιακή δέσμευση. Ο Jans χρησιμοποίησε ως βάση το πλαίσιο του Schein (1978) που συμπεριλάμβανε τους παράγοντες σχετικά με το στάδιο καριέρας και ζωής και τους άλλους που προέκυπταν από την καριέρα, τους παράγοντες της επαγγελματικής ενασχόλησης και την αλληλεπίδραση της εργασίας και της οικογένειας. Από το μοντέλο προέκυψε ότι υπάρχουν παράγοντες που δεν σχετίζονται με την εργασία ωστόσο επηρεάζουν σε σημαντικό επίπεδο και σε μακροπρόθεσμο πλαίσιο την οργανωσιακή δέσμευση (Jans, 1989).

⁴Μία αδυναμία που παρατηρείται στο συγκεκριμένο μοντέλο είναι το ότι, ενώ υπάρχει καθιέρωση των καθημερινών συνδέσεων αναφορικά με τη δέσμευση στάσης, την ίδια στιγμή, δεν καθιερώνονται και δεν ελέγχονται οι αιτίες των συνδέσεων, με αποτέλεσμα, το μοντέλο να χαρακτηρίζεται από διϋσμό (Meyer & Allen, 1997).

Εκτός από τα παραπάνω, σύμφωνα με τους Penley & Gould (1988), στη δέσμευση του εργαζομένου συνυπάρχει και η συναισθηματική σύνδεση με τις αξίες του οργανισμού. Στο μοντέλο εντοπίζονται τρεις συνιστώσες, η ηθική δέσμευση, η υπολογιστική δέσμευση και η δέσμευση της απομάκρυνσης. Η ηθική δέσμευση αποτελεί την ταύτιση με τους στόχους που έχουν τεθεί από τον οργανισμό. Υπολογιστική δέσμευση αναφέρεται στη συναλλαγή και επικοινωνία των οργανωσιακών κινήτρων, με στόχο τη συνδρομή του εργαζόμενου. Τέλος, η δέσμευση της απομάκρυνσης αναφέρεται στο αποτέλεσμα που προκύπτει από την έλλειψη ή την απουσία ελέγχου και εναλλακτικών λύσεων (Penley & Gould, 1988).

Μπορεί τα μοντέλα πιο πάνω να προσεγγίζουν τον όρο της οργανωσιακής δέσμευσης όμως, το γεγονός ότι όλα είχαν στη βάση τους το μοντέλο των Porter et al. (1974) τα περιόριζε από το να σχηματίσουν μία ολοκληρωμένη εικόνα για τη δέσμευση. Αυτό το πρόβλημα ήρθε να αντιμετωπίσει ένα νέο μοντέλο, αυτό των Meyer & Allen (1997) που όρισε την έννοια της οργανωσιακής δέσμευσης ως την αντιπροσώπευση του συναισθηματικού προσανατολισμού προς την οργάνωση, την αναγνώριση του κόστους φυγής από τον οργανισμό αλλά και την ηθική υποχρέωση για την περαιτέρω παραμονή στον οργανισμό (Meyer & Allen, 1997). Και εδώ υπάρχουν τρεις συνιστώσες, οι οποίες είναι η συναισθηματική δέσμευση, η δέσμευση συμφέροντος ή αλλιώς η συνεχής δέσμευση και η κανονιστική δέσμευση (Meyer & Allen, 1997)⁵.

Φτάνοντας στον τομέα της εκπαίδευσης, είναι κοινά αποδεκτό ότι η επιτυχία του εκπαιδευτικού βασίζεται στη σχέση που διαμορφώνεται από τον ίδιο με το επάγγελμά του. Αυτό σημαίνει ότι όταν η σχέση του εκπαιδευτικού με την εργασία του χαρακτηρίζεται επιτυχημένη τότε και τα επίπεδα αποτελεσματικότητάς του στην εργασία αυξάνονται, με συνέπεια να αυξάνονται και τα επίπεδα αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Saracaloglu & Yenice, 2009) αλλά του υπόλοιπου

⁵Διαδοχικά, η πρώτη συμπεριλαμβάνει τη συναισθηματική σύνδεση, ενασχόληση και ταύτιση του ατόμου με τον οργανισμό, η δεύτερη αναφέρεται στην επίγνωση του κόστους φυγής από τον οργανισμό και η τρίτη αναφέρεται στο αίσθημα υποχρέωσης που νιώθει ο εργαζόμενος προκειμένου να εργάζεται στον οργανισμό. Όμως σύμφωνα με τους δημιουργούς του μοντέλου οι συνιστώσες δεν είναι ξεχωριστοί τύποι δέσμευσης αλλά συνδέονται έτσι ώστε να αντανakλούν το επίπεδο δέσμευσης του εργαζόμενου στον οργανισμό και τη φύση της δέσμευσης. Έχει σημειωθεί ότι ένας εργαζόμενος μπορεί να έχει σε διαφορετικό επίπεδο και τα τρία είδη δέσμευσης (Meyer & Allen, 1997).

εκπαιδευτικού συστήματος. Άρα γίνεται φανερό ότι η δέσμευση του προσωπικού της εκπαίδευσης είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες της επίτευξης του οράματος και της αποστολής ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (Park, 2005).

Μάλιστα υπάρχει πλήθος ερευνών οι οποίες μελέτησαν την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών και τους παράγοντες που τους συνδέουν με τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Για παράδειγμα, σύμφωνα τους Bhagat & Chassie (1981) η οργανωσιακή δέσμευση συνδέεται θετικά με τις ευκαιρίες προαγωγής ή εξέλιξης των εκπαιδευτικών, ενώσε έρευνα των Alutto, Hrebiniak & Alonso (1973), παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Επίσης, η έρευνα Wiener & Gechman (1977), σύνδεσε την οργανωσιακή δέσμευση με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην εργασία τους. Οι Hrebiniak & Alutto (1972) τη συνέδεσαν με το χρόνο εργασίας και την εργασιακή ικανοποίηση, και η έρευνα των Bhagat & Chassie (1981) τη συσχέτισε αρνητικά με το στρες που βιώνεται και την άσκηση της εργασίας των εκπαιδευτικών. Τέλος, σε μελέτη των Warr, Cook & Wall (1979) αναφέρεται ότι μέσα από τη συσχέτιση και συνεργασία με τους συναδέλφους επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της συλλογικής δέσμευσης που δημιουργεί, από την μία, έναν πολύ δυνατό ψυχολογικό δεσμό ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το επάγγελμά τους και, από την άλλη, καθορίζει το κατά πόσο αυτοί εμπλέκονται με την εργασία τους (Warr, Cook & Wall, 1979).

Επαγγελματική ικανοποίηση vs επαγγελματική εξουθένωση

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ένα από τα ζωτικά χαρακτηριστικά καθορισμού των φυσιολογικών, συναισθηματικών, ψυχολογικών και συνολικών περιβαλλοντικών συνθηκών, οι οποίες επηρεάζουν τους εργαζόμενους και επιδρούν σημαντικά στην απόδοση των οργανισμών (Agbozo, Owusu, Hoedoafia & Atakorah, 2017). Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι έννοια που έχει διερευνηθεί ιδιαίτερα στους τομείς της οργανωσιακής και εργασιακής ψυχολογίας (Dorman & Zapf, 2001; Judge, Parker, Colbert, Heller & Pies, 2001), καθώς επηρεάζει σημαντικά πλήθος καθημερινών λειτουργιών (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001) και έχει άμεση σχέση με την ικανοποίηση από τη ζωή και την ψυχική και φυσική υγεία (Balzer & Kravitz, Lovell, Paul, Reilly & Smith, 1990). Ο πιο διαδεδομένος ορισμός της επαγγελματικής ικανοποίησης προέρχεται από τον Locke (1976), από τον οποίο και ορίζεται ως η θετική ή ευχάριστη κατάσταση που προέρχεται από την αποτίμηση της εργασίας ή των

εργασιακών εμπειριών. Επίσης, σύμφωνα με τον Bar-On (1986), η επαγγελματική ικανοποίηση είναι όλες οι αρνητικές και θετικές εμπειρίες που έχει το άτομο για το επάγγελμά του, ενώ κατά τον Spector (1997), είναι ο τρόπος που αυτό αισθάνεται για την εργασία του στις διαφορετικές πτυχές της. Το τελευταίο σημαίνει το επίπεδο δυσαρέσκειας ή ικανοποίησης που βιώνεται εξαιτίας της εργασίας και αποτελείται από δύο σκέλη, την ικανοποίηση από το επάγγελμα και τον οργανισμό και την ικανοποίηση του οργανισμού από την απόδοση και τη συμπεριφορά του εργαζομένου (Φαναριώτη, 1996).

Υπάρχει η άποψη ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ο συνδυασμός δύο τύπων παραγόντων, που είναι οι εξωγενείς και οι εγγενείς, όπου στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται εκείνοι που συσχετίζονται με τον εργασιακό χώρο, όπως το είδος της εργασίας, η ικανότητα και η δυνατότητα εξέλιξης και ανάπτυξης των δεξιοτήτων και η θέση ευθύνης. Από μελέτη του Mishra (2013), έχει αποδειχθεί ότι στους εξωγενείς παράγοντες επηρεασμού, συμπεριλαμβάνονται οι εργασιακές συνθήκες, οι μισθολογικές απολαβές, τα επιδόματα και τα προνόμια, η εργασιακή σταθερότητα και η δυνατότητα εργασιακής ανέλιξης. Επιπλέον, παράγοντες ήταν οι άνετες συνθήκες εργασίας και η δυνατότητα μείωσης των επιπέδων εργασιακού άγχους (Mishra, 2013). Στους εγγενείς παράγοντες συμπεριλαμβάνονται οι ευκαιρίες, οι δεξιότητες, οι ικανότητες, η δημιουργικότητα (Sabarwal & Sharma, 2009) και τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης κ.ά.). Για παράδειγμα, στην έρευνα του Mishra (2013), προέκυψε ότι οι γυναίκες ήταν περισσότερο ικανοποιημένες με τη δουλειά τους, ότι υπήρχαν ομάδες που η επαγγελματική ικανοποίηση ήταν υψηλότερη με την αύξηση της ηλικίας και ότι η υψηλότερη ή χαμηλότερη ικανοποίηση σχετίστηκε με το επάγγελμα (Mishra, 2013). Σύμφωνα με τον Carless (2004) η εργασιακή ικανοποίηση, εξαρτάται περισσότερο από τους εγγενείς παρά από τους εξωγενείς παράγοντες (Carless, 2004).

Στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, δεδομένης της πολυπλοκότητας του ρόλου του και της λειτουργίας του σχολείου, η σημασία της ικανοποίησης από την εργασία ενισχύεται καθώς το επίπεδο ικανοποίησης και το επίπεδο αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν ιδιαίτερη εξάρτηση από το επίπεδο ικανοποίησης των προσωπικών αναγκών και επηρεάζουν την επιτυχή επίτευξη των στόχων του σχολικού περιβάλλοντος (Πασιαρδής, 2004). Στη εκπαίδευση η εργασιακή ικανοποίηση εξαρτάται από το ύψος των μισθών, τη σχέση μαθητών και εκπαιδευτικού, το βαθμό

προόδου των μαθητών, την ποιότητα των εργασιακών συνθηκών, των διαπροσωπικών σχέσεων (Bogler & Nir, 2012), τη διδασκαλία, το περιβάλλον, τις συνθήκες εργασίας (Καπώνης, 2018). Σε έρευνα των Rhodes, Nevill & Allan (2004) έχει προκύψει ότι οι σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων και το θετικό σχολικό κλίμα, αποτελούν επιπλέον παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης και ότι η απουσία αυτής σχετίζεται με το φόρτο εργασίας και την άποψη της ευρύτερης κοινωνίας για τους εκπαιδευτικούς (Rhodes, Nevill & Allan, 2004). Επιπλέον παράγοντες που φαίνεται να επιδρούν στον τομέα από τη μελέτη των Dinham & Scott (1998), προέκυψαν να είναι το κύρος των εργαζομένων, η αξιοκρατία του εκπαιδευτικού συστήματος, οι δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή (Dinham & Scott, 1998), ενώ στη μελέτη του Ostroff (1992), οι παράγοντες ήταν η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στον σχολικό οργανισμό, η απόδοση του τελευταίου και η προσαρμοστικότητα των πρώτων σε αυτόν (Ostroff, 1992).

Στο ελληνικό πλαίσιο, από τους Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρα (2003), ως σημαντικότεροι παράγοντες προωθήθηκαν οι πολύ καλές σχέσεις με τους προϊσταμένους και η δυνατότητα ελεύθερης επιλογής του τρόπου εργασίας (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003), ενώ από έρευνα των Moore, Kraft & Paray (2011) παράγοντες προέκυψαν να είναι το σχολικό περιβάλλον, οι σωστές συνθήκες εργασίας, η δυνατότητα πρόσβασης στα απαραίτητα υλικά, μέσα και οι σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνολογίες (Moore, Kraft & Paray, 2011). Εδώ, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι αντίστοιχοι παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών είναι αυτοί που επηρεάζουν τα επίπεδα εργασιακής τους ικανοποίησης.

Μία έννοια η οποία βρίσκεται απέναντι της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι αυτή της επαγγελματικής εξουθένωσης, η οποία αποτελεί σύνθετη έννοια με πλήθος παραγόντων επηρεασμού έχει περιγράψει ως κατάσταση σωματικής και πνευματικής κόπωσης, φθοράς και αποδυνάμωσης. Μάλιστα, μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι η εργασιακή εξουθένωση είναι η συνέπεια του εργασιακού άγχους, έχει ιδιαίτερη αρνητικές επιπτώσεις σε όλους τους τομείς του εργαζομένου (Νιέτος, Παπαβαγγέλη, Ζουρνατζή & Κουστέλιος, 2018) και αποτελεί φαινόμενο όπου η ικανότητα εργασίας ή η ενέργεια των εργαζομένων μειώνεται με τον χρόνο, εξαιτίας των απαιτήσεων του εργασιακού περιβάλλοντος ή της έλλειψης απαραίτητων πόρων και ερεθισμάτων (Hakanen & Bakker, 2017).

Ο όρος, σύμφωνα με τη Maslach (1982), αποτελείται από τρεις διαστάσεις: τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και την έλλειψη προσωπικής επίτευξης, όπου στην πρώτη περιλαμβάνονται η συναισθηματική κατάπτωση και υπερένταση, στη δεύτερη η κυνική στάση που πιθανόν να διαμορφώσει ο εργαζόμενος απέναντι σε άτομα που δέχονται τις υπηρεσίες του και στην τρίτη η αίσθηση ανικανότητας που αποκτάται, αναφορικά με την προσφορά στην εργασία και την επακόλουθη μείωση της απόδοσης (Maslach, 1982).

Ένας από τους κλάδους που εντοπίζεται πολύ συχνά ο όρος της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι αυτός των εκπαιδευτικών, δεδομένου του ότι υπάρχουν πολλές έρευνες που αναφέρουν τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και εξουθένωσης, όπως είναι για παράδειγμα οι έρευνες των Hakanen, Bakker & Schaufeli, (2006), των Maslach, Schaufelli & Leiter (2001) και Kyriacou (2001) (Hakanen, Bakker & Schaufelli, 2006; Maslach, Schaufelli & Leiter, 2001; Kyriacou, 2001). Μάλιστα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, σε έρευνα των Kloska & Raemasut (1985), έχουν αναφέρει ότι το επάγγελμά τους είναι ιδιαίτερα πιεστικό και, ανάμεσα στους κυριότερους παράγοντες πρόκλησης της επαγγελματικής εξουθένωσης συμπεριλήφθηκαν η έλλειψη κινήτρων και πειθαρχίας από την πλευρά των μαθητών, η έλλειψη χρόνου για επίλυση προβλημάτων, η δυσκολία επικοινωνίας και συνεννόησης με τους συναδέλφους και η χαμηλού επιπέδου υλικοτεχνική υποδομή (Kloska & Raemasut, 1985). Επίσης, σύμφωνα με έρευνα του Kyriacou (1987), οι μη επαρκείς μισθολογικές απολαβές, η πολύωρη εργασία, οι τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών, η έλλειψη ενδιαφέροντος από τους τελευταίους, η δυσκολία προόδου τους, τα πειθαρχικά προβλήματα, οι απαιτητικοί γονείς, η δημόσια κριτική, η αυξημένη διοικητική πίεση, οι αποστάσεις σε άλλα σχολεία, οι μειωμένες υλικοτεχνικές υποδομές και οι ελλειπείς εξοπλισμοί, αποτελούν παράγοντες αύξησης της πίεσης και του άγχους των εκπαιδευτικών (Kyriacou, 1987), τα οποία τελικά οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση. Εκτός από τους παραπάνω παράγοντες, σε έρευνα των Russell, Altmaier & VanVelzen (1987), προέκυψε, επίσης, ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο και η ηλικία αποτελούν παράγοντες επηρεασμού της έννοιας όπως επίσης και ο αριθμός των γεγονότων πίεσης, τα θετικά σχόλια και η κοινωνική υποστήριξη. Ακόμα, στη μελέτη των Gamsjager & Buschmann (1999), παράγοντας βρέθηκε να είναι η οικογενειακή κατάσταση (Gamsjager & Buschmann, 1999), ενώ σε έρευνα των Lau, Yuen & Chan (2005), το φύλο ήταν στοιχείο

διαφοροποίησης των μοντέλων των χαρακτηριστικών της εξουθένωσης (Lau, Yuen & Chan, 2005).

Στην Ελλάδα, γενικά, τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης κινούνται σε χαμηλότερα επίπεδα με το εξωτερικό (Kantas & Vassilaki, 1997). Στην έρευνα των Κουστέλιος & Κουστέλιου (2001), για παράδειγμα, τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης ήταν χαμηλά και δεν υπήρξε συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά σημειώθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αποπροσωποποίησης και τις πλευρές της εργασιακής ικανοποίησης (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Εξίσου χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης βρέθηκαν και στην μελέτη των Κουστέλιος & Τσιγίλις (2005), με τη διαφορά ότι η συναισθηματική εξάντληση και η προσωπική επίτευξη αποτέλεσαν τους παράγοντες με τη μεγαλύτερη σημασία σχετικά με την εξουθένωση. Επίσης, οι Πολυχρόνη & Αντωνίου (2006), βρήκαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση στην Ελλάδα, χαρακτηρίζεται ως μέτρια, αναφορικά με την έλλειψη προσωπικής επίτευξης, τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση. Στην συγκεκριμένη έρευνα, ως σημαντικότερες πηγές άγχους και εργασιακής εξουθένωσης βρέθηκαν να είναι ο φόρτος εργασίας, οι εργασιακές συνθήκες, η συμπεριφορά των μαθητών και η έλλειψη υποστήριξης και αναγνώρισης από το Κράτος (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006).

Από τα παραπάνω μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι τομείς που φαίνεται να επηρεάζουν θετικά την εργασιακή ικανοποίηση είναι και αυτοί που, στην περίπτωση έλλειψής τους, ενδέχεται να οδηγήσουν στην επαγγελματική εξουθένωση.

Κεφάλαιο 3: Νοηματοδότηση και επαγγελματική ταυτότητα στην Ελλάδα και Διεθνώς.

3.1. Το σύγχρονο συγκείμενο.

Όπως είναι φυσικό, λόγω της πολυπλοκότητας του ρόλου του σύγχρονου εκπαιδευτικού, στη νοηματοδότηση της εργασίας του και τη διαμόρφωση της επαγγελματικής του ταυτότητας, υπάρχουν ορισμένες δυσκολίες και ορισμένοι διευκολυντικοί παράγοντες.

Στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στους παραπάνω τομείς συμπεριλαμβάνονται οι εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές και η μείωση της αυτονομίας, τα χαμηλά επίπεδα δέσμευσης με τους οργανισμούς, το άγχος, η κακή σχολική κουλτούρα και οι δύσκολες συνθήκες του περιβάλλοντος εργασίας, το στρες και η κάθετη σταδιοδρομία. Ανάγοντας τις εκπαιδευτικές πολιτικές στην ελληνική εκπαιδευτική σκηνή και λαμβάνοντας υπόψη τον ιδιαίτερα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και το ότι το σύνολο των αλλαγών υλοποιείται χωρίς τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, οι Skodra et al. (2013), υποστηρίζουν ότι αυτές συχνά δεν λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες των τελευταίων σχετικά με το κύρος του επαγγέλματος τους, την εισαγωγή καινοτομιών, την ανάληψη πρωτοβουλιών και την βελτίωση των υποδομών, με αποτέλεσμα να ενέχει ο κίνδυνος αρνητικής επιρροής της εκπαιδευτικής αλλαγής πάνω στην επαγγελματική ταυτότητα, καθώς ρισκάρει τη συναισθηματική αφοσίωσή τους απέναντι στο επάγγελμα τους (Skodra et al., 2013). Κατά συνέπεια αρνητικά επηρεάζεται και η νοηματοδότηση της εργασίας τους καθώς μειώνονται τα επίπεδα της αυτεπάρκειας και της αυτοαντιληψής τους και η δέσμευσή τους στον οργανισμό. Ως αποτέλεσμα της εφαρμογής των προαναφερθέντων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και αλλαγών έρχεται και η μείωση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Σήμερα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν ολοένα και περισσότερες ευθύνες μέσα στο περιβάλλον του σχολείου, χωρίς ωστόσο να τους δίδεται αυτονομία, με αποτέλεσμα να μειώνεται το κύρος τους ως επαγγελματίες και να αντιμετωπίζονται από το κοινωνικό σύνολο ως απλοί δημόσιοι υπάλληλοι (Etzioni, 1969). Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να λαμβάνουν αποφάσεις, να ασκούν την επαγγελματική τους αυτονομία σε θέματα που τους αφορούν, καθώς η επιβολή των αποφάσεων «άνωθεν» είναι αντίθετη με την ανάπτυξη του επαγγελματισμού (Parker, 2015).

Ακόμα μία δυσκολία που φαίνεται να υπάρχει στους παραπάνω τομείς είναι η κάθετη σταδιοδρομία, η οποία σηματοδοτεί και την περιορισμένη κλίμακα αμοιβών. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι από την Sachs (1999), αναφέρεται ότι το επάγγελμα των εκπαιδευτικών, σε σύγκριση με άλλα ισοδύναμα επαγγέλματα επιβάλλουν τα ίδια προσόντα, αμείβεται με πολύ χαμηλότερες απολαβές (Sachs, 1999). Έτσι έχει παρατηρηθεί ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται κάποια στέρηση συγκριτικά με άλλους χώρους, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η αυτοεκτίμησή τους και κατ' επέκταση η νοηματοδότηση της εργασίας και η επαγγελματική τους ταυτότητα.

Ακόμα μία δυσκολία είναι το στρες που δημιουργείται από την άσκηση του συγκεκριμένου επαγγέλματος, λόγω πλήθους παραγόντων. Σε έρευνα των Fontana & Abonserie (1993), για παράδειγμα, αναφέρεται ότι υπάρχουν μέτρια και υψηλά επίπεδα άγχους στο συγκεκριμένο επάγγελμα, τα οποία αυξάνονται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς για την ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών και την αποτελεσματική διαδικασία μάθησης, ενώ ταυτόχρονα ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να έχουν πλήρη γνώση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών (Fontana & Abonserie, 1993). Η αποτυχημένη διαχείριση της παραπάνω κατάστασης ισοδυναμεί με μειωμένη λειτουργικότητα, αύξηση του επαγγελματικού άγχους, εμφάνιση καταθλιπτικής διάθεσης και συναισθηματική επιβάρυνση (Αλεβίζος, 1992).

Άλλη μία δυσκολία είναι η κακώς διαμορφωμένη σχολική κουλτούρα που ενδεχομένως να υπάρχει σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, η οποία σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα και συνεργάτες (1999), διαμορφώνεται τόσο από τα εξωτερικά όσο και από τα εσωτερικά στοιχεία του, ανάμεσα στα οποία συμπεριλαμβάνεται η ποιότητα των εργασιακών σχέσεων (Αθανασούλα-Ρέππα και συν., 1999). Η σχολική κουλτούρα επηρεάζει τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας και βρίσκεται σε αμφίδρομη σχέση με αυτήν, δεδομένου του ότι διαμορφώνει, μέχρι ένα σημείο, την κουλτούρα του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου σε συνδυασμό με τη συμπεριφορά και τη σκέψη του (Ανθοπούλου, 1999· Μπουραντάς, 2002). Έτσι σε περιπτώσεις διατάραξης των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ή τους εκπαιδευτικούς και την ηγεσία του οργανισμού, διαταράσσονται και οι εργασιακές σχέσεις, με συνέπεια την απώλεια συνοχής, την κυριαρχία αρνητικού κλίματος και την μείωση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού έργου (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999)· η αντίθετη περίπτωση, έχει αποδειχτεί ότι η συνεργατική

κουλτούρα και η κουλτούρα μάθησης λειτουργεί ευεργετικά και διευκολύνει τη νοηματοδότηση και την επαγγελματική ταυτότητα. Δεδομένου ότι η διερεύνηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών επιβάλλει την κατανόηση του τρόπου σχηματισμού σχέσεων με τους μαθητές, τους διευθυντές και τους συναδέλφους και τον τρόπο τοποθέτησης του εαυτού σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Gee, 2001), η υιοθέτηση μίας συνεργατικής κουλτούρας και μίας κουλτούρας μάθησης, βοηθά στην προσωπική βελτίωση και ανάπτυξη, προωθεί την καταξίωση και υποστηρίζει την υλοποίηση του εκπαιδευτικού οράματος. Έτσι διευκολύνεται η απόδοση νοήματος και προωθείται η επαγγελματική ταυτότητα.

Ακόμα, οι κακές συνθήκες του εργασιακού περιβάλλοντος αποτελούν εμπόδιο στη διαμόρφωση των τομέων που εξετάζονται. Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα με τον υπερβολικό εργασιακό φόρτο και τον μεγάλο αριθμό μαθητών σε κάθε τάξη, σε συνδυασμό με τις ελλείψεις σε σχολικό εξοπλισμό και υλικοτεχνική υποδομή και τις αντίξοες συνθήκες εργασίας, δυσκολεύουν ακόμα περισσότερο το έργο των εκπαιδευτικών, ενώ η έλλειψη επικοινωνίας, η άσκηση κριτικής από συναδέλφους, διευθυντές, προϊσταμένους εκπαίδευσης και γονείς και ο αποκλεισμός τους από τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, επηρεάζει ιδιαίτερα αρνητικά και δυσχεραίνει τόσο την απόδοση θετικού νοήματος στην εργασία όσο και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών (Fontana, 1996· Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1995). Τέλος, ακόμα μία δυσκολία στους παραπάνω τομείς είναι τα χαμηλά επίπεδα δέσμευσης που φαίνεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί για το επάγγελμά τους (Day, Kington, Stobart & Sammons, 2006).

Εκτός, όμως από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζονται, υπάρχουν και ορισμένοι διευκολυντικοί παράγοντες, οι οποίοι από τους Ben-Peretz et al. (2010), Carnicus et al. (2012) και Izadinia (2013) αναφέρεται ότι είναι η δημιουργία και η διατήρηση μιας καλής επαγγελματικής σχέσης με το σύνολο της επαγγελματικής και εργασιακής κοινότητας, καθώς μέσα από την ενίσχυση του αισθήματος του «ανήκειν» και τη δέσμευση στην κοινότητα (Ben-Peretz et al., 2010 · Canrinus et al., 2012· Izadinia, 2013) νοηματοδοτείται η εργασία των εκπαιδευτικών αφού ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους, αποκαθίσταται ο επαγγελματισμός τους και ενισχύεται η οργανωσιακή τους δέσμευση.

Επιπλέον παράγοντες που μπορούν να βοηθήσουν στους τομείς που εξετάζονται είναι η πραγματοποίηση του παιδαγωγικού ιδεαλισμού, η καταπολέμηση

του άγχους και η επερχόμενη αύξηση της αποτελεσματικότητας, συνήθως μέσα από την επιμόρφωση σε ποικιλία διοικητικών και διδακτικών θεμάτων, ενώ πολύ θετική θα ήταν και η διεύρυνση των εκπαιδευτικών πρακτικών που ήδη εφαρμόζονται. Συγκεκριμένα η επιμόρφωση μπορεί να αυξήσει τα επίπεδα αυτεπάρκειας, αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης με άμεσα θετικά αποτελέσματα τόσο στην νοηματοδότηση όσο και στην επαγγελματική ικανοποίηση.

3.2. Έρευνες για τη νοηματοδότηση και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών

Στην Ελλάδα

Στον ελλαδικό χώρο, σε έρευνα που έλαβε χώρα το 2010 σε 1682 εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία είχε σκοπό τη διερεύνηση του βαθμού επαγγελματικής εξουθένωσης, την ικανοποίηση από την εργασία και τη σχέση επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης με διάφορους δημογραφικούς παράγοντες, προέκυψε ότι υπάρχουν υψηλές πιέσεις που προκύπτουν από την εργασιακή ανασφάλεια και την αβεβαιότητα οι οποίες έχουν ως συνέπεια την αδυναμία προσωπικής επένδυσης και αφοσίωσης στο εκπαιδευτικό έργο, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη μείωση της διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Επιπλέον αποδείχτηκε ότι με τον τρόπο αυτόν χάνουν το όποιο νόημα έχουν δώσει στο επάγγελμά τους οι εκπαιδευτικοί και συνειδητοποιούν την χαμηλή σημασία που αποδίδεται στο επάγγελμα από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010).

Ακόμα η έρευνα των Koustelios & Tsiglis (2016), η οποία υλοποιήθηκε στη Νότια Ελλάδα σε 175 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου εξετάστηκε η πολυπαραγοντική σχέση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, εξαιτίας των περιορισμένων ευκαιριών για προώθηση και προαγωγή, δεν αποδίδουν ιδιαίτερο νόημα στην εργασία τους, κάτι που ταυτόχρονα αποτελεί αιτία και αποτέλεσμα για την θεώρησή της ως μία εργασία που οδηγεί σε αδιέξοδο. Αυτό φάνηκε να επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αποτελέσματος σε συνδυασμό με τη δυσαρέσκεια που προέκυψε σχετικά με τις οικονομικές απολαβές, τις προοπτικές, τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών

(Kostelios & Tsiglis, 2016). Άρα μπορεί εύκολα να εξάγει κανείς το συμπέρασμα ότι η αδυναμία ή η αρνητική διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είχε και άμεση αρνητική επίδραση στη νοηματοδότηση του επαγγέλματός τους.

Διεθνώς

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2004 σε 983 εκπαιδευτικούς στο Ισραήλ οι οποίοι ανήκαν και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια), στόχευε στην ανίχνευση και στη μελέτη της σχέσης ανάμεσα στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, την οργανωσιακή και επαγγελματική τους δέσμευση, την οργανωσιακή συμπεριφορά τους, ελέγχοντας τις υποκατηγορίες της ενδυνάμωσης που αποτελούν τους βέλτιστους προβλεπτικούς παράγοντες των παραπάνω τομέων. Σύμφωνα με την έρευνα στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν θετικό νόημα στην εργασία τους, αυξάνουν την επαγγελματισμό τους και είναι αποτελεσματικότεροι στην εργασία τους. Ακόμα, προέκυψε ότι η θετική νοηματοδότηση της εργασίας των εκπαιδευτικών του δείγματος είχε πολύ θετική επίδραση στην αποτελεσματική και επιτυχημένη εκτέλεση των καθηκόντων τους, διοικητικών και εκπαιδευτικών, στη διενέργεια επιπλέον εργασιών στο σχολικό περιβάλλον εκτός των τυπικών και αύξησε την οργανωσιακή δέσμευση. Τέλος, η σύνδεση ανάμεσα στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και τη νοηματοδότηση της εργασίας τους: όσο πιο καλά διαμορφωμένη ήταν η επαγγελματική ταυτότητα σε κάθε περίπτωση τόσο πιο θετικό ήταν το νόημα που αποδίδονταν στην εργασία (Bogler & Somech, 2004).

Επίσης, έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2016 στη Νότια Αφρική σε 251 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είχε ως σκοπό την εξέταση της σχέσης ανάμεσα στη νοηματοδότηση της εργασίας και της υποκειμενικής ευημερίας των εκπαιδευτικών, όπου συμπεριλήφθηκε ο παράγοντας της εργασιακής δέσμευσης, προέκυψε ότι η θετική νοηματοδότηση που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αύξησε την εργασιακή και οργανωσιακή δέσμευση. Επιπλέον συνδέθηκε η απόδοση νοήματος στην εργασία με τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας, καθώς αποδείχτηκε ότι όσο πιο σταθερή και καθαρά δομημένη ήταν η ταυτότητα τόσο πιο θετικό νόημα αποδίδονταν στην εργασία (Peral & Geldenhuys, 2016).

Τέλος, σε βιβλιογραφική ανασκόπηση του 2009 όπου χρησιμοποιήθηκε ως δείγμα ένα πλήθος εκπαιδευτικών, προέκυψε ότι, στον 21ο αιώνα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν σε έναν σύνθετο ρόλο μέσα στις σχολικές μονάδες και να είναι αποτελεσματικοί. Αυτά απαιτούν τον επαναπροσδιορισμό της ταυτότητας των εκπαιδευτικών αλλά και την απόδοση νέου νοήματος στην εργασία τους, με σκοπό την καλύτερη αντίληψη του σκοπού του εκπαιδευτικού έργου αλλά και την ενίσχυση της δέσμευσης σε αυτόν. Μάλιστα, αναφέρεται ότι κάθε ένας εκπαιδευτικός για να διαμορφώσει μία ολοκληρωμένη και ξεκάθαρη εικόνα και κατανόηση για την επαγγελματική του ταυτότητα, πρέπει να αντιληφθεί και να κατανοήσει στον καλύτερο βαθμό τόσο τις προσδοκίες όσο τη φύση του περιβάλλοντος εργασίας του την ίδια στιγμή που ο ίδιος γίνεται πιο συνεργατικός και επικοινωνιακός στο περιβάλλον αυτό, στοχεύοντας στην επίτευξη των εργασιακών στόχων (Steger & Dik, 2009).

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία

4.1. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην μελέτη της νοηματοδότησης του έργου και της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και αποσκοπεί στην μελέτη, ανάλυση και παρουσίαση των ευρημάτων, αναφορικά με: α) τη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας και των σημαντικών παραγόντων που αναδεικνύονται, β) την απόδοση νοήματος στο έργο των εκπαιδευτικών.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει το νόημα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην άσκηση του επαγγέλματός τους προσπαθώντας παράλληλα να αναδείξει εκείνους τους παράγοντες που συμβάλλουν περισσότερο θετικά στην ενίσχυση της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

- Με ποιο τρόπο οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις πτυχές της επαγγελματικής τους ταυτότητας και ποιες βασικές διαστάσεις της αναδεικνύονται;
- Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι το έργο τους είναι σημαντικό για εκείνους αποδίδοντας νόημα σε αυτό και ποιες βασικές πτυχές αυτού του έργου αναδεικνύονται;
- Σε ποιο βαθμό οι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι βιώνουν οργανωσιακή δέσμευση και επαγγελματική ικανοποίηση ως προέκταση του νοήματος που αποδίδουν στην εργασία;
- Σε ποιο βαθμό υπάρχει συσχέτιση της νοηματοδότησης της επαγγελματικής ταυτότητα καθώς και, συσχέτιση μεταξύ των εννοιών αυτών με την οργανωσιακή δέσμευση και την επαγγελματική ικανοποίηση που δηλώνουν ότι βιώνουν;

4.2. Πληθυσμός και δείγμα έρευνας.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της «βολικής» δειγματοληψίας (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Γενικά, η δειγματοληψία αποτελεί μία συγκεκριμένη διαδικασία κατά την οποία, από ένα ευρύτερο σύνολο ατόμων, συγκεντρώνεται και διαχωρίζεται ένα μικρότερο υποσύνολο, το οποίο, αποτελεί το δείγμα της έρευνας (Τσάντας, Νουσιιάδης, Μπαγιάτης & Χατζηπαντελής, 1999). Έτσι, για το σχεδιασμό

και την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας, ως δείγμα επιλέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας της Περιφερειακής Ενότητας Φλώρινας (Γυμνάσια, Λύκεια, ΕΠΑΛ).

Στην έρευνα συμμετείχαν 130 εκπαιδευτικοί και η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική, εμπιστευτική, ανώνυμη και σύμφωνα με τον Κώδικα Δεοντολογίας.

Ερευνητικό εργαλείο

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, για την παρακάτω έρευνα, χρησιμοποιήθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο, δεδομένου του ότι χαρακτηρίζεται από μεγάλη προσαρμοστικότητα και ευελιξία· στη συγκεκριμένη περίπτωση, το δείγμα της έρευνας απάντησε συνολικά στις ίδιες ερωτήσεις, με προκαθορισμένη σειρά και με την απουσία της ερευνήτριας (Cohen et al., 2007). Το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή, ρυθμίστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλιστεί η απάντηση του συνόλου των ερωτήσεων από το σύνολο των συμμετεχόντων/ουσών.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 3 διαφορετικά τμήματα, εκ των οποίων το πρώτο συμπεριλαμβάνει 5 ερωτήσεις κλειστού τύπου και αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία. Πιο συγκεκριμένα, τα στοιχεία που συμπεριλαμβάνονται αφορούν το «Φύλο», την «Ηλικία», το «Μορφωτικό επίπεδο», την «Εργασιακή κατάσταση» αλλά και την «Προϋπηρεσία». Στο δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου συμπεριλαμβάνονται 27 ερωτήσεις με την επαγγελματική ταυτότητα, από τις οποίες οι 14 πρώτες ερωτήσεις, επιχειρούν να εξετάσουν τους «Παράγοντες επιλογής του επαγγέλματος», απαντώντας στην ερώτηση «Γιατί επέλεξα το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού;», με τις προτεινόμενες ερωτήσεις να στηρίζονται στα ερωτηματολόγια των Day, Flores & Vianna (2007), Σαρρή & Παπάνη (2007) και Παπάνη & Γιαβρίμη (2007). Οι επόμενες 7 ερωτήσεις επιχειρούν να εξετάσουν τους «Παράγοντες επηρεασμού του επαγγέλματος», απαντώντας στην ερώτηση «Πώς αντιλαμβάνομαι τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά μου;», με τις προτεινόμενες ερωτήσεις να στηρίζονται στο ερωτηματολόγιο των Kao & Lin (2015), μεταφρασμένο από τον Τσολακίδη (2018). Στα παραπάνω έχουν προστεθούν και 6 ερωτήσεις, οι οποίες επιχειρούν να εξετάσουν τη «Σημασία της επιμόρφωσης» αναφορικά με τη διεύρυνση των γνώσεων και την καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων. Οι ερωτήσεις που παρατίθενται στο συγκεκριμένο υποτίμημα του ερωτηματολογίου βασίζονται στα ερωτηματολόγια των Day, Flores &

Vianna (2007), Παπάνη & Γιαβρίμη (2007) και των Kao & Lin (2015), μεταφρασμένο από τον Τσολακίδη (2018).

Στο τρίτο τμήμα του ερωτηματολογίου συμπεριλαμβάνονται 61 ερωτήσεις σχετικές με τη νοηματοδότηση της εργασίας. Ειδικότερα, οι πρώτες 13 ερωτήσεις επιχειρούν να εξετάσουν την «Αντίληψη του ρόλου» δίδοντας απάντηση στο ερώτημα «Πώς αντιλαμβάνομαι το ρόλο της εργασίας στη ζωή μου;», με τις προτεινόμενες ερωτήσεις να βασίζονται στο ερωτηματολόγιο WorkandMeaningInventory ή αλλιώς WAMI, το οποίο προήλθε από τους Steger, Dik & Duffy (2012) και το εργαλείο των May et al. (2004). Επιπλέον, οι 9 ερωτήσεις που ακολουθούν επιχειρούν την εξέταση της «Νοηματοδότησης του επαγγέλματος», επιχειρώντας την απάντηση στην ερώτηση «Τι δίνει νόημα και είναι σημαντικό στον τρόπο που βλέπω το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού», με τις προτεινόμενες ερωτήσεις να έχουν στη βάση τους εργαλείο WAMI των Steger, Dik & Duffy (2012). Επίσης, οι 17 ερωτήσεις που ακολουθούν αναφέρονται στους «Παράγοντες νοηματοδότησης», απαντώντας σε «Αυτό που δίνει νόημα για μένα στο σχολείο», WAMI των Steger, Dik & Duffy (2012). Στη συνέχεια, οι επόμενες 7 ερωτήσεις αναφέρονται στην «Επαγγελματική ικανοποίηση» «Θεωρώ ότι...», με τις προτεινόμενες απαντήσεις να προέρχονται από το εργαλείο Employee Satisfaction Inventory ή αλλιώς ESI, το οποίο μεταφράστηκε και χρησιμοποιήθηκε, στην ελληνική γλώσσα, από τον Koutseliος (2001). Κλείνοντας, οι εναπομείνουσες 15 ερωτήσεις αναφέρονται στην «Οργανωσιακή δέσμευση», οι οποίες βασίστηκαν στο εργαλείο Organizational Commitment Questionnaire των Meyer & Allen (1997).

Η απάντηση του συνόλου των παραπάνω ερωτήσεων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της πενταβάθμιας κλίμακας LIKERT, όπου ο αριθμός 1 αντιστοιχεί στην απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα» και ο αριθμός 5 αντιστοιχεί στην απάντηση «Συμφωνώ απόλυτα».

4.3. Συλλογή δεδομένων

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα, αφού πρώτα ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και διαβεβαιώθηκαν για την διατήρηση της ανωνυμίας τους, κλήθηκαν να απαντήσουν ένα κατάλληλα διαμορφωμένο Google Form. Το προωθούμενο αρχείο, εκτός του ερωτηματολογίου συμπεριλάμβανε και οδηγίες συμπλήρωσης σε συνδυασμό με τον απαιτούμενο χρόνο συμπλήρωσης των ερωτήσεων. Πριν την έναρξη της διαδικασίας συλλογής και διαμόρφωσης του

ερευνητικού εργαλείου, ελήφθησαν οι απαιτούμενες άδειες τόσο από τις αρμόδιες αρχές όσο και από τους/τις διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων, όπου υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες/ουσες.

4.4. Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν πραγματοποιήθηκε με την βοήθεια του προγράμματος SPSS.25, καθώς και του προγράμματος Microsoft Excel. Για την περιγραφή του συνόλου των μεταβλητών του ερωτηματολογίου υπολογίστηκαν ποσοστά, συχνότητες, μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις, ενώ αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα, χρησιμοποιήθηκαν οι στατιστικοί έλεγχοι-test και Kruskal-Wallis, όπως και ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Η απεικόνιση όλων των παραπάνω έγινε με την χρήση πινάκων και διαγραμμάτων που δημιουργήθηκαν στα δύο προαναφερόμενα προγράμματα.

4.4.1. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα έρευνας

Επιπρόσθετα, οι ομάδες ερωτήσεων ελέγχθηκαν ως προς τις αξιόπιστες τους με τη βοήθεια του δείκτη Cronbach's Alpha και αναδείχθηκαν υψηλές, διότι οι τιμές του κυμαίνονται από το 0.725 έως το 0.960.

	Cronbach's Alpha	N of Items
Score παραγόντων επιλογής επαγγέλματος	0.835	14
Score παραγόντων επιρροής του επαγγέλματος	0.802	7
Score σημασίας επιμόρφωσης	0.823	6
Score αντίληψης ρόλου	0.935	13
Score νοηματοδότησης επαγγέλματος	0.824	9
Score παραγόντων νοηματοδότησης	0.902	17
Score επαγγελματικής ικανοποίησης	0.954	8
Score οργανωσιακής δέσμευσης	0.725	15
Συνολικό score επαγγελματικής ταυτότητας	0.852	27
Συνολικό score νοηματοδότησης της εργασίας	0.960	62

Πίνακας 4. 1: Πίνακας αξιοπιστίας Cronbach's Alpha.

4.4.2. Περιγραφική στατιστική

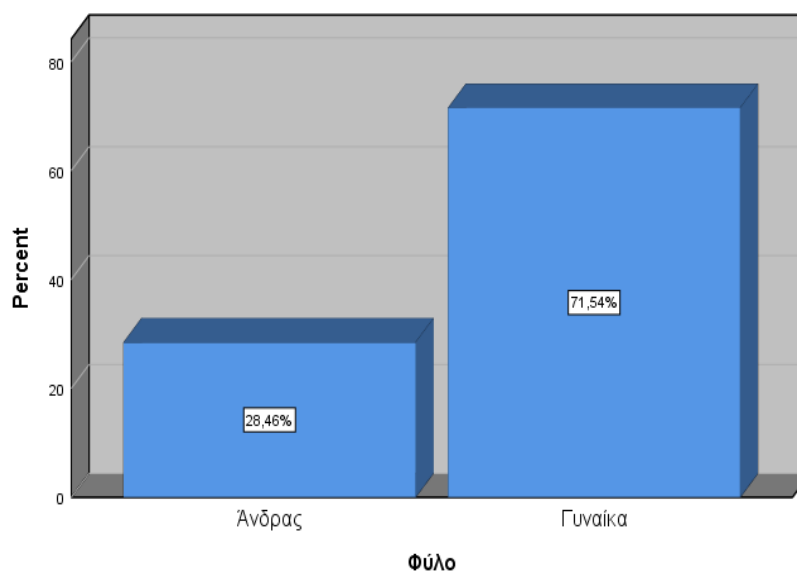
Παρακάτω, επιχειρείται η διερεύνηση, μέσω της περιγραφικής ανάλυσης, τόσο της νοηματοδότησης του έργου των εκπαιδευτικών του δείγματος όσο και της επαγγελματικής ταυτότητάς τους αλλά και των παραγόντων και των πτυχών που τα διαμορφώνουν σε κάθε περίπτωση, μέσα από την εξέταση των 3 ενοτήτων του ερωτηματολογίου. Η πρώτη ενότητα αναδεικνύει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, ενώ η δεύτερη και τρίτη αναφέρονται στην επαγγελματική ταυτότητα και την νοηματοδότηση του έργου τους, αντιστοίχως.

4.4.2.1. Δημογραφικά στοιχεία

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου συμπεριλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία. Έτσι, στον Πίνακα 4.2 και Διάγραμμα 4.1, αντίστοιχα, παρουσιάζεται το φύλο, όπου το 71.5% (N=93) ήταν γυναίκες και το 28.5%(N=37) άνδρες.

Φύλο		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	37	28.5	28.5
	Γυναίκα	93	71.5	100.0
	Total	130	100.0	

Πίνακας 4. 2: Φύλο

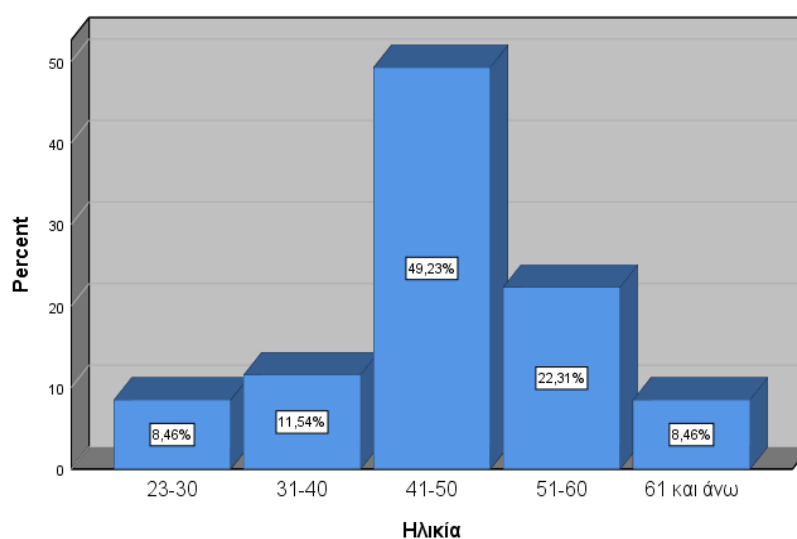


Διάγραμμα 4. 1: Φύλο

Στον Πίνακα 4.3 και Διάγραμμα 4.2, παρουσιάζεται η ηλικία. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι περισσότεροι το 49.2% (N=64) ήταν ηλικίας 41-50 ετών, το 22.3% (N=29) ηλικίας 51-60 ετών, το 11.5% (N=15) ηλικίας 31-40 ετών. Τέλος, ένα μικρό ποσοστό 8.5% (N=11) εντάσσονταν στην κατηγορία των 23-30 ετών, ενώ το ίδιο ποσοστό σημειώθηκε και για την κατηγορία των 61 ετών και άνω.

Ηλικία		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	23-30	11	8.5	8.5
	31-40	15	11.5	20.0
	41-50	64	49.2	69.2
	51-60	29	22.3	91.5
	61 και άνω	11	8.5	100.0
	Total	130	100.0	

Πίνακας 4. 3: Ηλικία

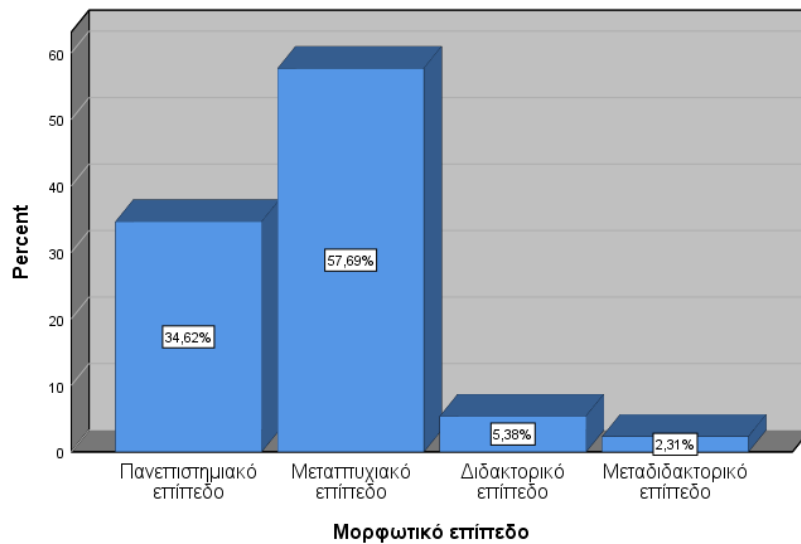


Διάγραμμα 4. 2: Ηλικία.

Στον Πίνακα 4.4. και το Διάγραμμα 4.3 φαίνεται ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σε ποσοστό 57.7%, (N=75) ενώ το 34.6%, (N=45) κατείχε μόνο το βασικό πανεπιστημιακό τίτλο σπουδών, το 5.4% (N=7) διδακτορικό τίτλο σπουδών και το 2.3% (N=3) μεταδιδακτορικό τίτλο σπουδών.

Μορφωτικό επίπεδο				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Πανεπιστημιακό επίπεδο	45	34,6	34,6
	Μεταπτυχιακό επίπεδο	75	57,7	92,3
	Διδακτορικό επίπεδο	7	5,4	97,7
	Μεταδιδακτορικό επίπεδο	3	2,3	100,0
	Total	130	100,0	

Πίνακας 4. 4: Μορφωτικό επίπεδο.

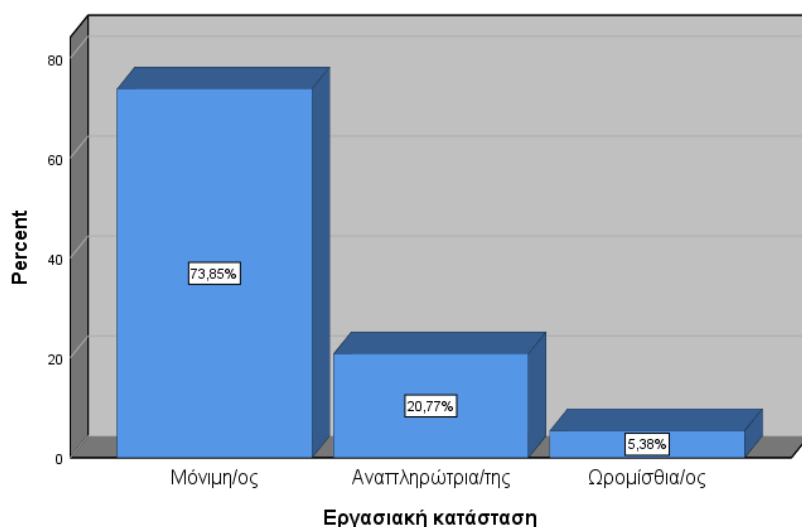


Διάγραμμα 4. 3: Μορφωτικό επίπεδο.

Στον Πίνακα 4.5 και το Διάγραμμα 4.4, παρουσιάζεται η εργασιακή κατάσταση, όπου το 73.8% (N=96) έχουν μόνιμη θέση, το 20.8% (N=27) είναι αναπληρωτές ενώ 5.4%, (N=7) είναι ωρομίσθιοι.

Εργασιακή κατάσταση				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Μόνιμη/ος	96	73.8	73.8
	Αναπληρώτρια/της	27	20.8	94.6
	Ωρομίσθια/ος	7	5.4	100.0
	Total	130	100.0	

Πίνακας 4. 5: Εργασιακή κατάσταση

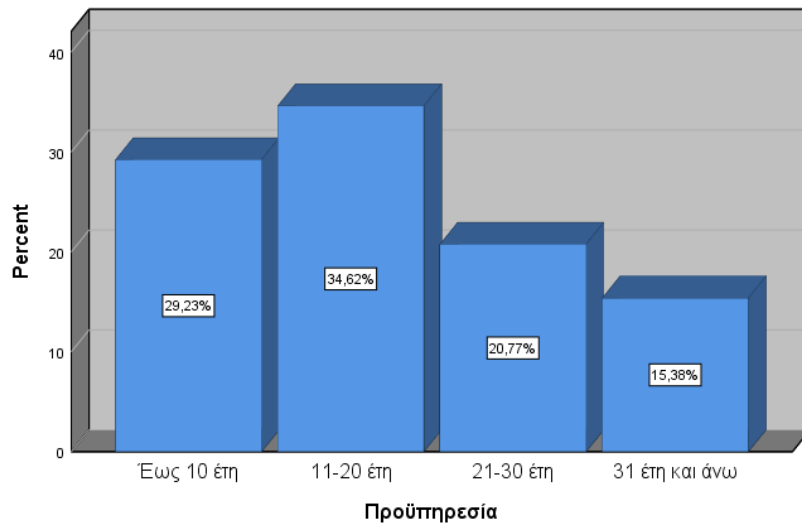


Διάγραμμα 4. 4: Εργασιακή κατάσταση

Από τον Πίνακα 4.6 και το Διάγραμμα 4.5 προέκυψε ότι το 34.6% (N=45) κατείχε 11-20 έτη προϋπηρεσίας, το 29.2% (N=38) έως 10 έτη, το 20.8% (N=27) κατείχε 21-30 έτη υπηρεσίας, ενώ το 15.4% (N=20) από 31 έτη και πάνω.

Προϋπηρεσία				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έως 10 έτη	38	29.2	29.2
	11-20 έτη	45	34.6	63.8
	21-30 έτη	27	20.8	84.6
	31 έτη και άνω	20	15.4	100.0
	Total	130	100.0	

Πίνακας 4. 6: Προϋπηρεσία



Διάγραμμα 4. 5: Προϋπηρεσία

4.4.2.2. Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών

Στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου συμπεριλαμβάνονταν οι απαντήσεις αναφορικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους ταυτότητα, με τις απαντήσεις να λαμβάνουν τιμές από 1 έως 5 (1- Διαφωνώ απόλυτα, 2- Διαφωνώ, 3- Είμαι ουδέτερος/η, 4- Συμφωνώ, 5- Συμφωνώ απόλυτα) όπου παρουσιάζονται οι μέσοι όροι του βαθμού συμφωνίας η διαφωνίας.

Έτσι, στον Πίνακα 4.7 και Διάγραμμα 4.6, παρουσιάζονται οι επιμέρους παράγοντες επιλογής επαγγέλματος. Οι ερωτηθέντες/είσες τοποθετήθηκαν μεταξύ της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας, με τάση προς το πρώτο, σχετικά με την αγάπη για τα παιδιά και τη διάχυση της γνώσης, με μέσο όρο (Μ.Ο.: 4, 33 Τ.Α.: 0, 93), ενώ συμφώνησαν ότι επέλεξαν το επάγγελμα λόγω του γεγονότος ότι ταίριαζε καλύτερα στον χαρακτήρα τους, σημειώνοντας μέσο όρο (Μ.Ο.:4, 05, Τ.Α.:1, 03), λόγω του ωραρίου, των συνθηκών, της μονιμότητας και της ασφάλειας εργασίας, σημειώνοντας μέσο όρο (Μ.Ο.: 3, 98, Τ.Α.: 1, 11), αλλά και λόγω των σπουδών, με μέσο όρο (Μ.Ο.:3, 95, Τ.Α.: 1, 08), · επιπλέον, συμφωνία σημειώθηκε και στην άποψη που υποστηρίζει ότι το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού ανταποκρίνεται με τον καλύτερο τρόπο στις προσωπικές και επαγγελματικές αξίες σημειώνοντας μέσο όρο (Μ.Ο.:3, 78, Τ.Α.:1, 13), Ταυτόχρονα, το δείγμα εντάχθηκε μεταξύ της ουδετερότητας και της συμφωνίας, με τάση προς το δεύτερο, όσον αφορά την συμβατότητα του επαγγέλματος με τις οικογενειακές υποχρεώσεις, δίδοντας μέσο όρο (Μ.Ο.:3, 66, Τ.Α.: 1, 28), αλλά και

όσον αφορά τις θετικές μαθητικές εμπειρίες από παιδικά χρόνια, με μέσο όρο (Μ.Ο.:3, 63, Τ.Α.:1, 28). Παρόμοια, βρέθηκαν στην ίδια κλίμακα, αλλά με τάση προς το πρώτο, σχετικά με την ταύτιση της ιδιότητας του/της εκπαιδευτικού με το ευρύτερο κοινωνικό συμφέρον, σημειώνοντας μέσο όρο (Μ.Ο.: 3, 45, Τ.Α.:1, 16), αλλά και σχετικά με την προσωπική φιλοδοξία, η οποία σημείωσε μέσο όρο (Μ.Ο.:3, 35, Τ.Α.:1, 23). Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ουδέτεροι στους τομείς της επιθυμίας για διαφορά, της δυνατότητας επαγγελματικής εξέλιξης, των οικονομικών απολαβών αλλά και της κοινωνικής αναγνώρισης με μέσους όρους, 3.18, 2.92, 2.91 και 2.85, αντίστοιχα· αυτοί ήταν και οι κυριότεροι παράγοντες επιλογής του επαγγέλματος. Τέλος, το δείγμα διαφώνησε με τη διατύπωση που υποστηρίζει ότι η επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού πραγματοποιήθηκε ως συνέπεια της έλλειψης άλλων επαγγελματικών επιλογών, σημειώνοντας μέσο όρο (Μ.Ο.:2, 22, Τ.Α.: 1, 30).

Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος		
	Mean	Standard Deviation
Προσωπική φιλοδοξία	3.35	1.23
Αγάπη για τα παιδιά και διάχυση γνώσης	4.33	.93
Επιθυμία να κάνω τη διαφορά	3.18	1.24
Έλλειψη άλλων επαγγελματικών επιλογών	2.22	1.30
Κοινωνική αναγνώριση	2.85	1.22
Ωράριο, συνθήκες, μονιμότητα και ασφάλεια εργασίας	3.98	1.11
Συμβατότητα με οικογενειακές υποχρεώσεις	3.66	1.28
Θετικές μαθητικές εμπειρίες από τα παιδικά μου χρόνια	3.63	1.14
Ταύτιση με το κοινωνικό συμφέρον	3.45	1.16
Δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης	2.92	1.23
Οικονομικές απολαβές	2.91	1.12
Λόγω των σπουδών μου	3.95	1.08
Ανταποκρίνεται με τον καλύτερο τρόπο στις προσωπικές και επαγγελματικές μου αξίες	3.78	1.13
Ταίριαζε καλύτερα στην προσωπικότητά μου	4.05	1.03

Πίνακας 4. 7: Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος



Διάγραμμα 4. 6: Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος

Στη συνέχεια και πιο συγκεκριμένα στον Πίνακα 4.8 και το Διάγραμμα 4.7 παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονταν τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι, τοποθετήθηκαν μεταξύ της συμφωνίας και της απόλυτης συμφωνίας, με τάση προς το δεύτερο, σχετικά με το ότι νιώθουν υπεύθυνοι/ες για τους μαθητές τους, με μέσο όρο το (Μ.Ο.: 4, 63, Τ.Α.: 0, 56), , με την οργάνωση της διδασκαλίας τους, σημειώνοντας μέσο όρο (Μ.Ο.: 4, 62, Τ.Α.: 0, 59), ενώ εμφανίστηκαν πρόθυμοι να δαπανήσουν επιπλέον χρόνο για να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να λύσουν τα προβλήματα του σχολικού περιβάλλοντός τους, σημειώνοντας μέσο όρο (Μ.Ο.:4, 55, Τ.Α.:0, 57). Επίσης συμφωνούν ότι επιβάλλεται να λειτουργούν ως πρότυπο για τους/τις μαθητές/τριές τους, με μέσο όρο (Μ.Ο.:4, 48, Τ.Α.:0, 72). Ακόμα, συμφώνησαν πως ήταν πρόθυμοι να δαπανήσουν επιπλέον χρόνο για να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να λύσουν τα προβλήματα της ζωής τους, με μέσο όρο 4.2(Μ.Ο.: 4, 22, Τ.Α.: 0, 77), δεδομένου ότι νιώθουν υπεύθυνοι/ες για την κοινωνία (Μ.Ο.:3, 85, Τ.Α.:0, 96). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί βρέθηκε να συμφωνούν στη διατύπωση που αναφέρει ότι τα καθήκοντά τους αλλά και οι αντίστοιχες

υποχρεώσεις τους είναι πλήρως αποσαφηνισμένα, σημειώνοντας μέσο όρο (Μ.Ο.:3, 81 Τ.Α.: 0, 94).

Αντίληψη των υποχρεώσεων και των καθηκόντων		
	Mean	Standard Deviation
Νιώθω υπεύθυνος για την οργάνωση της διδασκαλίας μου	4.62	.59
Νιώθω υπεύθυνος/η για τους/τις μαθητές/τριες μου	4.63	.56
Νιώθω υπεύθυνος/η για την κοινωνία	3.85	.96
Τα καθήκοντά μου και οι αντίστοιχες υποχρεώσεις είναι πλήρως αποσαφηνισμένα	3.81	.94
Είμαι πρόθυμος/η να δαπανήσω επιπλέον χρόνο για να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριες να λύσουν τα προβλήματα της ζωής τους	4.22	.77
Είμαι πρόθυμος/η να δαπανήσω επιπλέον χρόνο για να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριες να λύσουν προβλήματα του σχολικού περιβάλλοντος	4.55	.57
Θεωρώ ότι επιβάλλεται να λειτουργώ ως πρότυπο για τους/τις μαθητές/τριες μου	4.48	.72

Πίνακας 4. 8: Αντίληψη των υποχρεώσεων και των καθηκόντων



Διάγραμμα 4. 7: Αντίληψη των υποχρεώσεων και των καθηκόντων

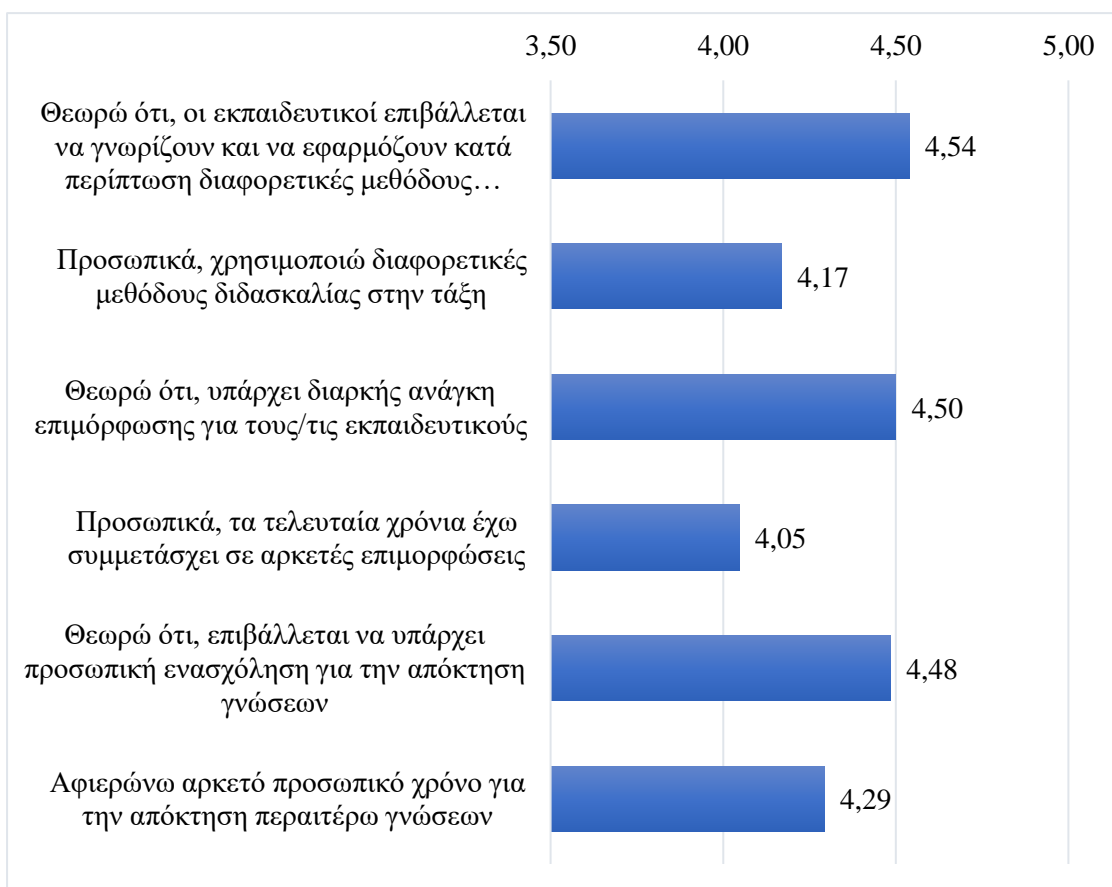
Επίσης, στον Πίνακα 4.9 και το Διάγραμμα 4.8, παρατίθεται η σημασία της διερεύνησης των γνώσεων των εκπαιδευτικών, καθώς και η καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων. Οι ερωτηθέντες βρέθηκαν μεταξύ συμφωνίας και απόλυτης συμφωνίας, με τάση προς το δεύτερο, αναφορικά με την αναγκαιότητα γνώσης και εφαρμογής, κατά περίπτωση, διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας, σημειώνοντας μέσο όρο (Μ.Ο.: 4, 54, Τ.Α.: 0, 62), 4, ενώ, φάνηκε να τείνουν στην ίδια κλίμακα και αναφορικά με την ύπαρξη διαρκούς αναγκαιότητας επιμόρφωσης με μέσο όρο (Μ.Ο.: 4, 50, Τ.Α.: 0, 71), .Την ίδια στιγμή, τοποθετήθηκαν στην ίδια βαθμίδα, με τάση, ωστόσο, προς το πρώτο, αναφορικά με την αναγκαιότητα προσωπικής ενασχόλησης για την απόκτηση γνώσεων, με μέσο όρο (Μ.Ο.: 4, 48, Τ.Α.: 0, 64), από την τελευταία διατύπωση δικαιολογείται και το εύρημα που αναφέρει ότι αφιερώνουν αρκετό προσωπικό χρόνο για την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων, σημειώνοντας μέσο όρο (Μ.Ο.:4, 29, Τ.Α.:0, 76). Τέλος, συμφώνησαν πως χρησιμοποιούν διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη, με μέσο όρο (Μ.Ο.: 4, 17, Τ.Α.: 0, 78), καθώς τα τελευταία χρόνια συμμετείχαν σε αρκετές επιμορφώσεις με μέσο όρο (Μ.Ο.:4, 05 Τ.Α.:1, 00).

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές πως οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν επαγγελματική ταυτότητα καθώς συμφωνούν σε υψηλό βαθμό στις αντίστοιχες

δηλώσεις. Επιπλέον, οι διαστάσεις που αναδεικνύονται είναι περισσότερο αυτές που αφορούν την προσαρμοστικότητα που πρέπει να επιδεικνύουν ως εκπαιδευτικοί και την συνεχή επιμόρφωσή τους, απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

Σημασία επιμόρφωσης		
	Mean	Standard Deviation
Θεωρώ ότι, οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν κατά περίπτωση διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας	4.54	.62
Προσωπικά, χρησιμοποιώ διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη	4.17	.78
Θεωρώ ότι, υπάρχει διαρκής ανάγκη επιμόρφωσης για τους/τις εκπαιδευτικούς	4.50	.71
Προσωπικά, τα τελευταία χρόνια έχω συμμετάσχει σε αρκετές επιμορφώσεις	4.05	1.00
Θεωρώ ότι, επιβάλλεται να υπάρχει προσωπική ενασχόληση για την απόκτηση γνώσεων	4.48	.64
Αφιερώνω αρκετό προσωπικό χρόνο για την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων	4.29	.76

Πίνακας 4. 9: Σημασία επιμόρφωσης



Διάγραμμα 4. 8: Σημασία επιμόρφωσης

4.4.2.3. Νοηματοδότηση της εργασίας

Στην παρακάτω ενότητα, παρατίθενται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη νοηματοδότηση της εργασίας. Οι απαντήσεις δέχονται τιμές από 1 έως 5 (1- Διαφωνώ απόλυτα, 2- Διαφωνώ, 3- Είμαι ουδέτερος/η, 4- Συμφωνώ, 5- Συμφωνώ απόλυτα) και η αύξηση του μέσου όρου ταυτίζεται με την αύξηση της συμφωνίας των ερωτηθέντων προς την εκάστοτε δήλωση.

Έτσι, στον Πίνακα 4.10 και το Διάγραμμα 4.9, παρουσιάζεται ο τρόπος αντίληψης του ρόλου της εργασίας τους στην καθημερινότητα και προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι έχουν βρει μια δουλειά που περιέχει νόημα, σημειώνοντας μέσο όρο (Μ.Ο.: 4, 22, Τ.Α.: 0, 83), ένιωθαν αφοσιωμένοι στο εκπαιδευτικό έργο, με μέσο όρο (Μ.Ο.: 4, 20, Τ.Α.: 0, 72), αισθάνονταν χαρούμενοι με την δουλειά τους, σημειώνοντας μέσο όρο (Μ.Ο.: 4, 11, Τ.Α.: 0, 89), ενώ είχαν την ελπίδα να συνεχίσουν το συγκεκριμένο επάγγελμα για το υπόλοιπο της εργασιακής ζωής, σημειώνοντας μέσο όρο (Μ.Ο.: 4, 11, Τ.Α.: 0, 89). Ακόμα, στο ίδιο μήκος

κύματος κινήθηκαν και στη διατύπωση που αναφέρει την αίσθηση υπερηφάνειας που ένιωθαν για το εκπαιδευτικό τους έργο, με μέσο όρο που έφτασε το (Μ.Ο.: 4, 09 Τ.Α.: 0, 81), τη συμβολή της δουλειάς στην προσωπική ανάπτυξη, με μέσο όρο (Μ.Ο.: 4, 02, Τ.Α.: 0, 89), την απόλυτη ικανοποίηση, με μέσο όρο (Μ.Ο.:3, 98, Τ.Α.: 0, 87), την εξυπηρέτηση ενός ανώτερου σκοπού, με μέσο όρο (Μ.Ο.: 3, 94, Τ.Α.: 0, 90), αλλά και τη θετική συμβολή της εργασίας τους στους στόχους που είχαν θέσει για τη ζωή, σημειώνοντας μέσο όρο (Μ.Ο.:3, 91, Τ.Α.: 0, 88), Επιπρόσθετα, προέκυψε ότι τείνουν σε συμφωνία, αναφορικά με το ότι η δουλειά τους τους βοηθά να κατανοούν καλύτερα τον εαυτό τους, με μέσο όρο (Μ.Ο.: 3, 91, Τ.Α.: 0, 86), ενώ θεώρησαν ότι υπήρχε ισορροπία ανάμεσα στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή, σημειώνοντας μέσο όρο (Μ.Ο.:3, 88, Τ.Α.: 0, 89). Επιπροσθέτως, έρχονται σε συμφωνία και με τη διατύπωση που αναφέρει ότι είναι ικανοποιημένοι τόσο με την ποσότητα όσο και με την ποιότητα της εργασίας τους, σημειώνοντας μέσο όρο (Μ.Ο.: 3, 82, Τ.Α.: 0, 93). Κλείνοντας, τοποθετήθηκαν μεταξύ ουδετερότητας και συμφωνίας, με τάση προς το δεύτερο, σχετικά με τη διατύπωση που αναφέρει ότι η δουλειά τους τους βοηθάει να κατανοήσουν το νόημα του κόσμου γύρω τους, έχοντας ως μέσο όρο (Μ.Ο.: 3, 54, Τ.Α.: 1, 05).

Με βάση τα προαναφερθέντα και τους υψηλούς μέσους όρους, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν σημαντικά το έργο τους, αναδεικνύοντας περισσότερο ότι η δουλειά τους έχει νόημα και ότι είναι αφοσιωμένοι στο εκπαιδευτικό τους έργο, απαντώντας ταυτόχρονα στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

Αντίληψη του νοήματος της εργασίας		
	Mean	Standard Deviation
Έχω βρει δουλειά που περιέχει νόημα	4.22	.83
Η δουλειά μου με ικανοποιεί απόλυτα	3.98	.87
Η δουλειά μου με βοηθά να έχω καλύτερη κατανόηση του εαυτού μου	3.91	.86
Η δουλειά μου συμβάλλει στην προσωπική μου ανάπτυξη	4.02	.89
Υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στην προσωπική και επαγγελματική ζωή μου	3.88	.89

Η εργασία μου συμβάλλει με θετικό τρόπο στους στόχους που έχω θέσει για τη ζωή μου	3.91	.88
Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου	3.54	1.05
Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν ανώτερο σκοπό	3.94	.90
Νιώθω αφοσιωμένος/η στο εκπαιδευτικό έργο μου	4.20	.72
Νιώθω υπερηφάνεια για το εκπαιδευτικό έργο μου	4.09	.81
Ελπίζω να συνεχίσω το επάγγελμά μου για το υπόλοιπο της εργασιακής ζωής μου	4.11	1.00
Είμαι ικανοποιημένος/η με την ποσότητα και την ποιότητα της εργασίας μου	3.82	.93
Αισθάνομαι χαρούμενος/η με την εργασία μου	4.11	.89

Πίνακας 4. 10: Αντίληψη του νοήματος της εργασίας



Διάγραμμα 4. 9: Αντίληψη του νοήματος της εργασίας

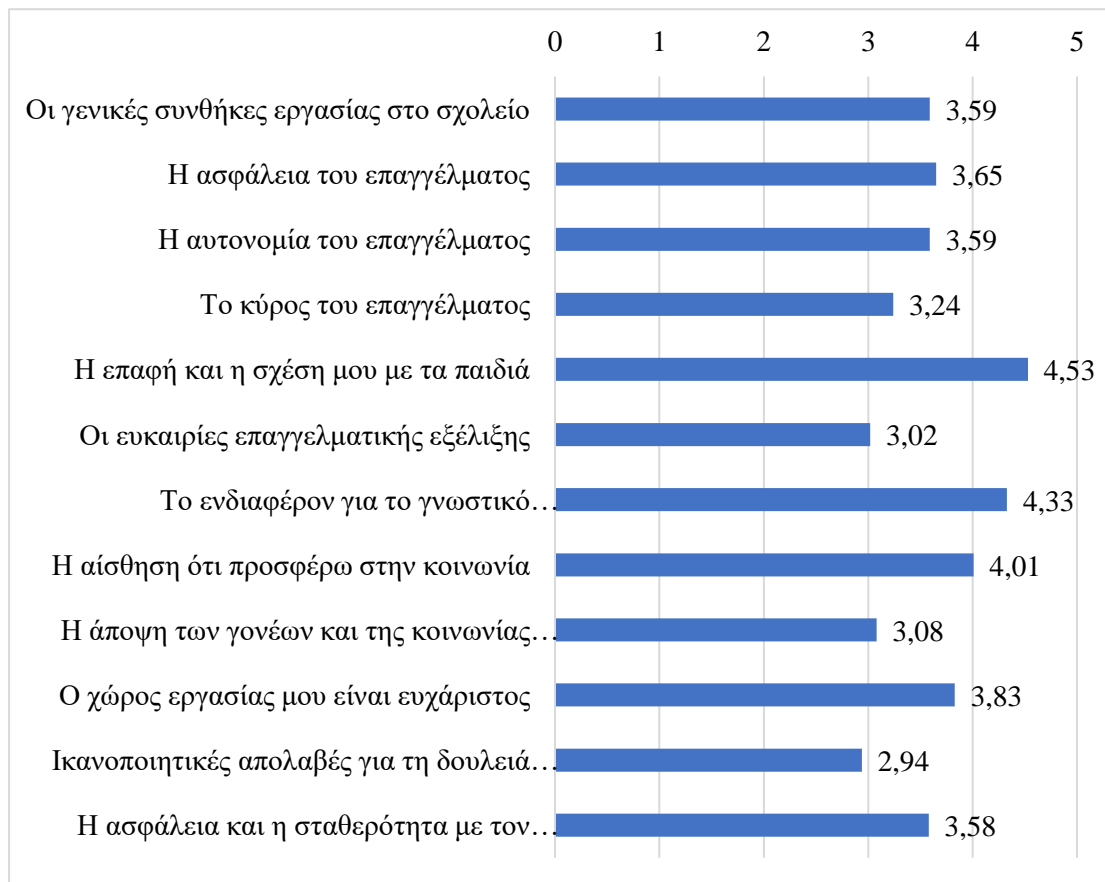
Στον επόμενο Πίνακα 4.11 και Διάγραμμα 4.10, αναδεικνύονται οι παράγοντες που νοηματοδοτούν και δίδουν σημασία στο επάγγελμα τους. Πιο αναλυτικά, εντάχθηκαν ανάμεσα στη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία, με τάση προς το δεύτερο, σχετικά με τη διατύπωση που υποστηρίζει ότι νόημα στην εργασία τους,

προσδίδει η επαφή και η σχέση με τους/τις μαθητές με μέσο όρο (Μ.Ο.:4, 53, Τ.Α.: 0, 59), ενώ στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται, με τάση, ωστόσο, προς το πρώτο, στη διατύπωση που αναφέρει το ενδιαφέρον για το διδασκόμενο γνωστικό αντικείμενο, σημειώνοντας μέσο όρο (Μ.Ο.: 4, 33, Τ.Α.: 0, 73). Ακόμα, συμφώνησαν αναφορικά με την αίσθηση της προσφοράς στην κοινωνία, σημειώνοντας μέσο όρο(Μ.Ο.: 4, 01 Τ.Α.: 0, 86), αλλά και αναφορικά με την ευχάριστη αίσθηση του χώρου εργασίας, σημειώνοντας, εδώ, μέσο όρο (Μ.Ο.:3, 83, Τ.Α.: 0, 92). Παράλληλα, βρέθηκαν ανάμεσα στην ουδετερότητα και τη συμφωνία, με τάση προς το δεύτερο, σχετικά με το ότι η ασφάλεια του επαγγέλματος (Μ.Ο.: 3, 65, Τ.Α.: 0, 97), οι γενικές συνθήκες εργασίας στο σχολείο (Μ.Ο.:3, 59, Τ.Α. 1, 00), η αυτονομία του επαγγέλματος (Μ.Ο.: 3, 59, Τ.Α.: 1, 02), αλλά και η ασφάλεια και σταθερότητα του μισθού(Μ.Ο.: 3, 58, Τ.Α.: 1, 04), είναι κάποιιοι από τους παράγοντες που δίνουν νόημα στην δουλειά τους. Επιπλέον, προέκυψε ότι τείνουν στην ίδια βαθμίδα, αλλά με τάση προς το πρώτο, αναφορικά με το κύρος, με μέσο όρο (Μ.Ο.: 3, 24, Τ.Α.: 1, 05), την άποψη των γονέων και της κοινωνίας για το επάγγελμα, με μέσο όρο (Μ.Ο.:3, 08, Τ.Α.: 1, 02), καθώς και για τις ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης, με μέσο όρο (Μ.Ο.: 3, 02, Τ.Α.: 1, 05), ή για την ικανοποίησή τους από τις απολαβές, με μέσο όρο (Μ.Ο.: 2, 94, Τ.Α.: 1, 21).

Κοινωνικοί Παράγοντες Απόδοσης Νοήματος στο επάγγελμα		
	Mean	Standard Deviation
Οι γενικές συνθήκες εργασίας στο σχολείο	3.59	1.00
Η ασφάλεια του επαγγέλματος	3.65	.97
Η αυτονομία του επαγγέλματος	3.59	1.02
Το κύρος του επαγγέλματος	3.24	1.05
Η επαφή και η σχέση μου με τα παιδιά	4.53	.59
Οι ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης	3.02	1.05
Το ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω	4.33	.73
Η αίσθηση ότι προσφέρω στην κοινωνία	4.01	.86
Η άποψη των γονέων και της κοινωνίας για το επάγγελμα	3.08	1.02
Ο χώρος εργασίας μου είναι ευχάριστος	3.83	.92
Ικανοποιητικές απολαβές για τη δουλειά που προσφέρω	2.94	1.21

Η ασφάλεια και η σταθερότητα με τον μισθό μου	3.58	1.04
-----------------------------------------------	------	------

Πίνακας 4. 11: Κοινωνικοί Παράγοντες Απόδοσης Νοήματος στο επάγγελμα



Διάγραμμα 4. 10: Κοινωνικοί Παράγοντες Απόδοσης Νοήματος στο επάγγελμα

Στους Πίνακες 4.12 και 4.13, παρατίθενται οι παράγοντες που δίνουν νόημα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι το επάγγελμά τους ικανοποιεί (Μ.Ο.: 4, 25, Τ.Α.: 0, 74), είναι ενδιαφέρον (Μ.Ο.: 4, 25, Τ.Α.: 0, 73), και αξιόλογο (Μ.Ο.: 4, 15, Τ.Α.: 0, 68), ότι ο διευθυντής τους κατανοεί τα προβλήματα τους (Μ.Ο.: 3, 92, Τ.Α.: 0, 98), ότι η δουλειά τους έχει προκλήσεις (Μ.Ο.: 3, 85 Τ.Α.: 0, 86), και ότι υπάρχει διαφάνεια στις διαδικασίες του σχολείου (Μ.Ο.: 3, 78, Τ.Α.: 95). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν ανάμεσα στην ουδετερότητα και την συμφωνία, με τάση προς το δεύτερο, σχετικά με το ότι το έργο τους αποκτά περισσότερο νόημα λόγω της ύπαρξης αξιοκρατίας στο σχολείο, σημειώνοντας μέσο όρο (Μ.Ο.: 3, 72, Τ.Α.: 0, 1, 01), και λόγω της φροντίδας των εργαζομένων από την σχολική μονάδα, σημειώνοντας μέσο όρο (Μ.Ο.: 3, 70, Τ.Α.: 1, 03). Ταυτόχρονα, εντάσσονται στην ίδια κλίμακα, αλλά με τάση προς το πρώτο, σχετικά με τη διατύπωση που αναφέρει ότι ο διευθυντής παρακινεί, με μέσο όρο (Μ.Ο.: 3, 48, Τ.Α.: 1, 04), και με

εκείνη που υποστηρίζει ότι στο σχολείο τους δεν γίνονται διακρίσεις, σημειώνοντας μέσο όρο (Μ.Ο.: 3, 46, Τ.Α.: 1, 11).

Νοηματοδότηση της εργασίας		
	Mean	Standard Deviation
Η δουλειά μου έχει προκλήσεις	3.85	.86
Η δουλειά μου είναι αξιόλογη	4.15	.68
Η δουλειά μου με ικανοποιεί	4.25	.74
Η δουλειά μου έχει ποικιλία	3.95	.91
Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα	4.25	.73

Πίνακας 4. 12: Νοηματοδότηση της εργασίας

Οργανωσιακοί παράγοντες νοηματοδότησης		
	Mean	Standard Deviation
Ο/Η διευθυντής/ντρια με υποστηρίζει όταν το χρειάζομαι	3.96	1.02
Ο/Η διευθυντής/ντρια κατανοεί τα προβλήματά μου	3.92	.98
Ο/Η διευθυντής/ντρια με παρακινεί	3.48	1.04
Στο σχολείο μου δεν γίνονται διακρίσεις	3.46	1.11
Η σχολική μονάδα φροντίζει τους εργαζομένους της	3.70	1.03
Οι σχέσεις με τους συναδέλφους είναι καλές	4.14	.80
Υπάρχει διαφάνεια στις διαδικασίες του σχολείου	3.78	.95
Υπάρχει αξιοκρατία στο σχολείο	3.72	1.01

Πίνακας 4. 13: Οργανωσιακοί παράγοντες νοηματοδότησης

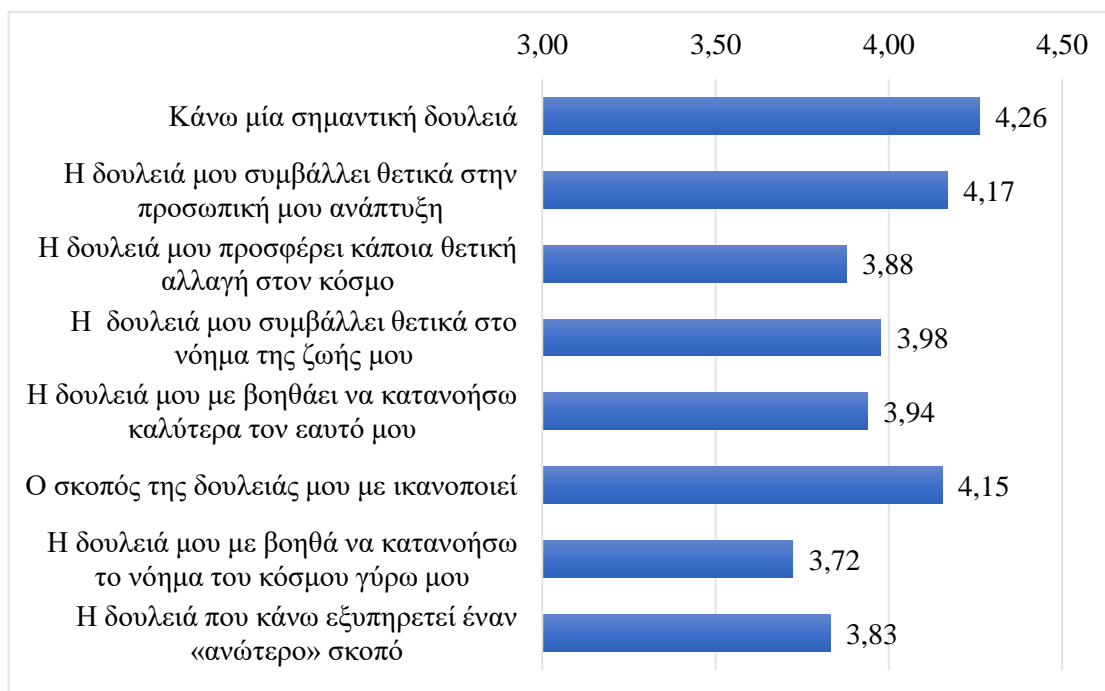
Στον Πίνακα 4.14 και το Διάγραμμα 4.11 παρουσιάζεται η ανάλυση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Εδώ, προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες βρέθηκαν ανάμεσα στη συμφωνία και την απόλυτη συμφωνία, με τάση προς το πρώτο, σχετικά με το ότι κάνουν μια σημαντική δουλειά, με μέσο όρο (Μ.Ο.: 4, 26, Τ.Α.: 0, 76). Επίσης, συμφώνησαν ότι η δουλειά τους συμβάλλει θετικά στην προσωπική ανάπτυξη, με μέσο όρο (Μ.Ο.: 4, 17, Τ.Α.: 0, 83), ότι ο σκοπός της εργασίας

τους ικανοποιεί, σημειώνοντας μέσο όρο (Μ.Ο.: 4, 15, Τ.Α.: 0, 76), ότι η εργασία τους συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής τους, με μέσο όρο (Μ.Ο.: 3, 98, Τ.Α.:89), ότι τους βοηθάει να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους, σημειώνοντας μέσο όρο (Μ.Ο.: 3, 94, Τ.Α.:0, 97), ότι η δουλειά τους προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο, με μέσο όρο (Μ.Ο.:3, 88, Τ.Α.: 0, 94), και ότι εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό, σημειώνοντας μέσο όρο (Μ.Ο.: 3, 83, Τ.Α.: 0, 95). Παράλληλα, οι συμμετέχοντες βρέθηκαν μεταξύ της ουδετερότητας και της συμφωνίας, με τάση προς το δεύτερο, σχετικά με το ότι η δουλειά τους βοηθάει να κατανοήσουν το νόημα του κόσμου γύρω τους, σημειώνοντας μέσο όρο (Μ.Ο.: 3, 72, Τ.Α.: 1, 02).

Από τα παραπάνω δεδομένα καθίσταται σαφές ότι αναδείχθηκαν υψηλά ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης του δείγματος της έρευνας, στο σύνολο των σχετικών δηλώσεων.

Νοηματοδότηση εργασίας και Επαγγελματική ικανοποίηση		
	Mean	Standard Deviation
Κάνω μία σημαντική δουλειά	4.26	.76
Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη	4.17	.83
Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο	3.88	.94
Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου	3.98	.89
Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου	3.94	.97
Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί	4.15	.76
Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου	3.72	1.02
Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό	3.83	.95

Πίνακας 4. 14: Νοηματοδότηση εργασίας και Επαγγελματική ικανοποίηση



Διάγραμμα 4. 11: Νοηματοδότηση εργασίας και Επαγγελματική ικανοποίηση

Παρακάτω, στον Πίνακα 4.15 και το Διάγραμμα 4.12, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν σχετικά με το ότι είναι πολύ δύσκολο να παραιτηθούν από τη δουλειά αυτή τη στιγμή, ακόμα και αν το επιθυμούσαν, σημειώνοντας μέσο όρο (Μ.Ο.:3, 84, Τ.Α.: 1, 11), δεδομένου του ότι αισθάνονταν «μέρος της οικογένειας» σε αυτό το σχολείο, με μέσο όρο (Μ.Ο.: 3, 82, Τ.Α.: 0, 96). Ακόμα, τοποθετήθηκαν μεταξύ της ουδετερότητας και της συμφωνίας, με τάση προς το δεύτερο, όσον αφορά το ότι το σχολείο τους σημαίνει πολλά για εκείνους έχοντας μέσο όρο (Μ.Ο.:3, 73, Τ.Α.: 0, 96), το ότι οι αξίες τους είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου, με μέσο όρο (Μ.Ο.: 3, 70, Τ.Α.: 0, 93), και αισθάνονταν συναισθηματικά δεμένοι με μέσο όρο (Μ.Ο.: 3, 69, Τ.Α.: 1, 05). Επίσης, βρέθηκαν στην ίδια κλίμακα, αναφορικά με την έντονη αίσθηση του «αισθήματος του ανήκειν» στο σχολείο όπου εργάζονταν, με μέσο όρο 3.61, την πίστη στην αξία της «αφοσίωσης» σε μια σχολική μονάδα, με μέσο όρο 3.54, καθώς με την αντίληψη που αναφέρει ότι τα πράγματα είναι καλύτερα όταν παραμένει κανείς στο ίδιο σχολείο κατά το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, με μέσο όρο 3.52. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες εντάχθηκαν μεταξύ ουδετερότητας και συμφωνίας, με τάση προς το πρώτο, αναφορικά με το ότι από τους κύριους λόγους που εξακολουθούν να υπηρετούν στο συγκεκριμένο σχολείο είναι γιατί έχουν μια αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του, σημειώνοντας μέσο

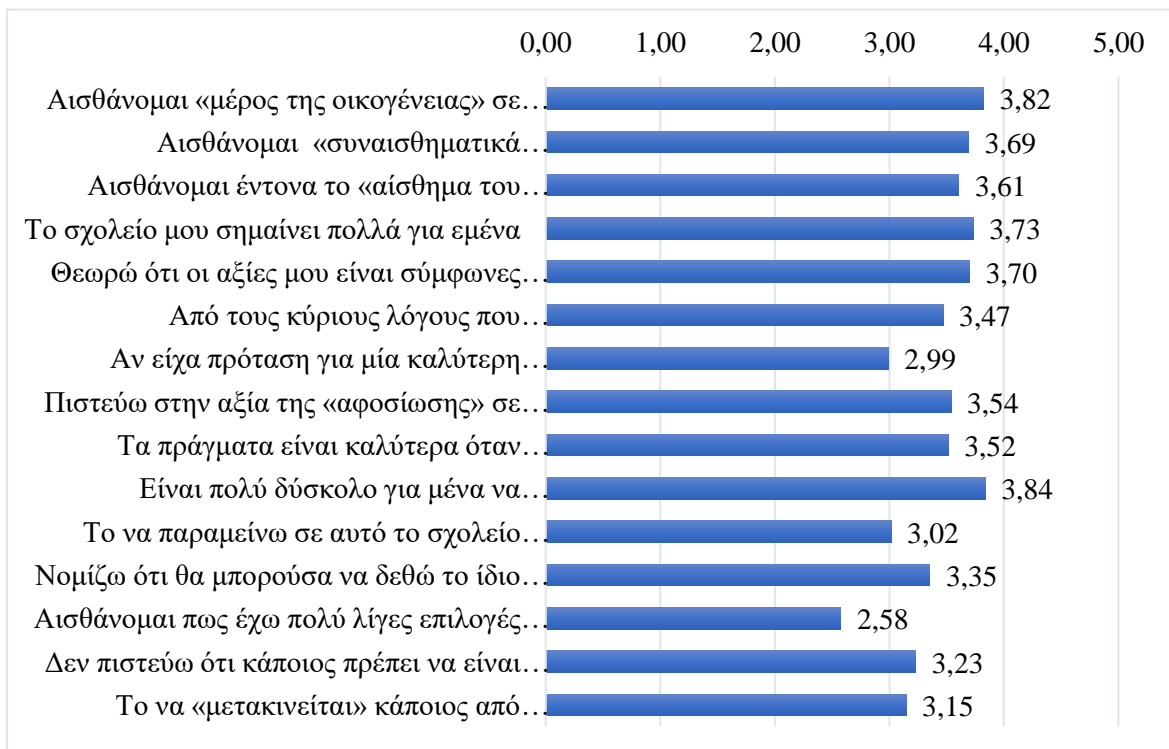
όρο 3.47, καθώς νομίζουν ότι θα μπορούσαν να δεθούν το ίδιο εύκολα με ένα άλλο σχολείο, όπως δέθηκαν με αυτό (3.35). Επιπλέον, εμφανίστηκαν ουδέτεροι/ες σχετικά με το ότι δεν πιστεύουν ότι κάποιος/κάποια πρέπει να είναι «αφοσιωμένος/η» για πάντα στην σχολική μονάδα που υπηρετεί, σημειώνοντας μέσο όρο 3.23 και με το να «μετακινείται» από δουλειά σε δουλειά, δεν φαίνεται λάθος, με μέσο όρο 3.15. Ακόμα, προέκυψε ότι τείνουν στην ουδετερότητα σχετικά με τη διατύπωση που αναφέρει ότι θεωρούν πως το να παραμένουν σε αυτό το σχολείο φέτος, είναι θέμα κυρίως αναγκαιότητας, σημειώνοντας μέσο όρο 3.02, ωστόσο εάν είχαν πρόταση για μια καλύτερη δουλειά κάπου αλλού, δεν θα θεωρούσαν σωστό να φύγουν από αυτό το σχολείο, με μέσο όρο 2.99. Επιπρόσθετα, οι ερωτηθέντες τοποθετήθηκαν μεταξύ της διαφωνίας και της ουδετερότητας, με τάση προς το δεύτερο, αναφορικά με το ότι αισθάνονται ότι έχουν πολύ λίγες επιλογές αν φύγουν από το σχολείο όπου εργάζονται, σημειώνοντας μέσο όρο τα 2.58.

Από τα παραπάνω απαντάται και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, όπου αποδεικνύεται ότι η οργανωσιακή δέσμευση των συμμετεχόντων κινείται σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα, αναδεικνύοντας περισσότερο τις δηλώσεις σχετικά με το ότι αισθάνονται μέρος μιας οικογένειας και ότι είναι πολύ δύσκολο να παραιτηθούν από τη δουλειά τους.

Οργανωσιακή δέσμευση		
	Mean	Standard Deviation
Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας» σε αυτό το σχολείο	3.82	.96
Αισθάνομαι «συναισθηματικά δεμένος/η» με αυτό το σχολείο	3.69	1.05
Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό	3.61	1.10
Το σχολείο μου σημαίνει πολλά για εμένα	3.73	.96
Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου	3.70	.93
Από τους κύριους λόγους που εξακολουθώ να υπηρετώ σε αυτό το σχολείο είναι γιατί έχω μία αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του	3.47	1.14
Αν είχα πρόταση για μία καλύτερη δουλειά κάπου αλλού, δεν θα θεωρούσα σωστό να φύγω από αυτό το σχολείο	2.99	1.27

Πιστεύω στην αξία της «αφοσίωσης» σε μία σχολική μονάδα	3.54	1.04
Τα πράγματα είναι καλύτερα όταν παραμένεις στο ίδιο σχολείο κατά το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής σου σταδιοδρομίας	3.52	1.06
Είναι πολύ δύσκολο για μένα να παραιτηθώ από τη δουλειά μου αυτήν την στιγμή, ακόμη και να το ήθελα	3.84	1.11
Το να παραμείνω σε αυτό το σχολείο φέτος, είναι θέμα κυρίως αναγκαιότητας	3.02	1.34
Νομίζω ότι θα μπορούσα να δεθώ το ίδιο εύκολα με ένα άλλο σχολείο, όπως δέθηκα και με αυτό	3.35	1.13
Αισθάνομαι πως έχω πολύ λίγες επιλογές αν φύγω από αυτό το σχολείο	2.58	1.19
Δεν πιστεύω ότι κάποιος πρέπει να είναι «αφοσιωμένος/η» για πάντα στην σχολική μονάδα που υπηρετεί	3.23	1.14
Το να «μετακινείται» κάποιος από δουλειά σε δουλειά, δεν μου φαίνεται λάθος	3.15	1.19

Πίνακας 4. 15: Οργανωσιακή δέσμευση



Διάγραμμα 4. 12: Οργανωσιακή δέσμευση

4.4.3. Επαγωγική στατιστική

4.4.3.1. Επαγγελματική ταυτότητα και νοηματοδότηση

Σύμφωνα με τα παρακάτω Πίνακα 4.16, σημειώνεται στατιστικά σημαντική και θετική συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής ταυτότητας και νοηματοδότησης της εργασίας.

Επαγγελματική ταυτότητα	Νοηματοδότηση εργασίας												
	Αντίληψη ρόλου												
	Δουλειά με νόημα	Δουλειά που προσφέρει απόλυτη ικανοποίηση	Δουλειά που βοηθά στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού	Δουλειά που συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη	Ισορροπία προσωπικής και επαγγελματικής ζωής	Θετική συμβολή ή εργασίες στους στόχους για τη ζωή	Δουλειά που βοηθά στην κατανόηση του νοήματος του κόσμου	Δουλειά με ανώτερο σκοπό	Αφοσίωση στο εκπαιδευτικό έργο	Υπερηφάνεια για το εκπαιδευτικό έργο	Συνέχιση επαγγέλματος για το υπόλοιπο της εργασιακής ζωής	Ικανοποίηση με την ποσότητα και την ποιότητα της εργασίας	Αίσθημα χαράς με την εργασία
Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος													
Προσωπική φιλοδοξία	.332*	.320*	.354*	.338*	.291	.426**	.355*	.340*	.261	.394*	.391*	.245	.353*
Αγάπη για παιδιά/διάχυση γνώσης	.347*	.280	.175	.244	.093	.325*	.357*	.357*	.214	.268	.338**	.177	.266
Επιθυμία για διαφορά	.0125	.069	.111	.185	.124	.215	.315*	.279	.149	.283	.165	.035	.122
Κοινωνική αναγνώριση	.234	.224	.165	.196	.154	.285	.344*	.182	.080	.140	.250	.120	.280

Θετικές μαθητικές εμπειρίες	.393*	.401**	.259	.215	.202	.348*	.285	.257	.300*	.374*	.302*	.291	.208
Ταύτιση με κοινωνικό συμφέρον	.339*	.380*	.275	.311*	.296	.399*	.443**	.344*	.273	.277	.426**	.304*	.372*
Δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης	.270	.268	.243	.327*	.097	.238	.379*	.338*	.169	.203	.254	.198	.235
Καλύτερη ανταπόκριση σε προσωπικές και επαγγελματικές αξίες	.468**	.422**	.363*	.528**	.204	.434**	.573**	.343*	.256	.234	.441**	.184	.417**
Ταίριαζε καλύτερα στην προσωπικότητά	.504**	.462**	.471**	.564**	.293	.505**	.554**	.428**	.373*	.347*	.447**	.238	.501**
<i>Παράγοντες επηρεασμού επαγγέλματος</i>													
Υπευθυνότητα για οργάνωση διδασκαλίας	.461**	.348*	.238**	.342*	.167	.294	.168	.335*	.510**	.431**	.149	.175	.300*
Υπευθυνότητα για μαθητές/τριες	.380*	.270	.155	.235	.116	.247	.156	.308*	.494**	.401**	.155	.172	.221
Υπευθυνότητα για κοινωνία	.305*	.323*	.248	.412**	.261	.307*	.326*	.482**	.425**	.357*	.163	.311*	.382*
Αποσαφήνιση καθηκόντων και υποχρεώσεων	.364*	.365*	.314*	.264	.287	.364*	.357*	.360*	.355*	.359*	.328*	.245	.385*

Προθυμία δαπάνης επιπλέον χρόνου για βοήθεια παιδιών να λύσουν τα προβλήματα της ζωής	.424**	.404**	.490**	.502**	.375**	.514**	.471**	.567**	.567**	.441**	.273	.370*	.555**
Προθυμία δαπάνης επιπλέον χρόνου για βοήθεια παιδιών να λύσουν προβλήματα του σχολικού περιβάλλοντος	.490**	.355*	.358*	.385*	.278	.428**	.378*	.471**	.483**	.441**	.180	.362*	.430**
Πρότυπο για μαθητές/τριες	.406**	.280	.173	.249	.328*	.280	.305*	.380*	.399*	.496**	.198	.209	.307*
Σημασία επιμόρφωσης													
Χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας	.241	.212	.070	.106	.106	.125	.106	.235	.354*	.331*	.146	.181	.241
Διαρκής ανάγκη επιμόρφωσης	.470**	.424**	.205	.313*	.227	.301*	.219	.364*	.411**	.419**	.220	.219	.369
Πρόσφατη συμμετοχή σε επιμορφώσεις	.193*	.126	.167	.215*	.023	.226	.101	.251	.374**	.242	.096	.284	.168

Ανάγκη προσωπικής ενασχόλησης για απόκτηση γνώσεων	.395*	.371*	.309*	.307*	.140	.275	.186	.334*	.429**	.347*	.161	.251	.344*
Αφιέρωση προσωπικού χρόνου για την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων	.363*	.327*	.291	.377*	.061	.343*	.267	.499**	.515**	.370*	.223	.447**	.398*
	Νοηματοδότηση επαγγέλματος										Παράγοντες νοηματοδότησης		
	Γενικές συνθήκες εργασίας	Ασφάλεια επαγγέλματος	Αυτονομία επαγγέλματος	Κύρος επαγγέλματος	Επαφή και σχέση με τα παιδιά	Ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης	Ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο	Αίσθηση προσφοράς στην κοινωνία	Αποψη γονέων και κοινωνίας για το επάγγελμα	Ευχάριστος χώρος εργασίας	Ικανοποιητικές απολαβές	Δουλειά με προκλήσεις	Αξιόλογη δουλειά
	Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος												
Προσωπική φιλοδοξία	.225	.144	.159	.451**	.071	.460**	.179	.276	.346*	.169	.182	.228	.288
Αγάπη για παιδιά/διάχυση γνώσης	.171	.079	.120	.301*	.274	.334**	.238	.153	.192*	.057	.081	.162	.168
Επιθυμία για διαφορά	.111	.285	.268	.305*	.056	.429**	.043	.333*	.305*	.216	.142	.194	.278

Κοινωνική αναγνώριση	.133	.209	.225	.503**	.115	.439**	.093	.172	.423**	.149	.089	.103	.130
Θετικές μαθητικές εμπειρίες	.153	.190	.070	.374**	.192	.260	.167	.202*	.349*	.080	.051	.029	.200
Ταύτιση με κοινωνικό συμφέρον	.231	.292	.378*	.358**	.264	.372*	.199*	.261**	.393*	.273	.164	.116	.181
Δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης	.180	.300*	.339*	.474**	.149	.728**	.083	.251**	.483**	.261	.337*	.209	.237
Οικονομικές απολαβές	.194	.261	.218	.302*	.051	.441**	.123	.170	.271	.298	.516**	.138	.109
Λόγω σπουδών	.155	.162	.294	.230	.395*	.192	.256	.084	.166	.202	.052	.051	.009
Καλύτερη ανταπόκριση σε προσωπικές και επαγγελματικές αξίες	.269	.323*	.406**	.393*	.379*	.467**	.335*	.346*	.239	.364*	.212	.284	.254
Ταίριαζε καλύτερα στην προσωπικότητά	.285	.314*	.317*	.383*	.415*	.428**	.358*	.351*	.225	.262	.184	.264	.253
<i>Παράγοντες επηρεασμού επαγγέλματος</i>													
Υπευθυνότητα για οργάνωση διδασκαλίας	.132	.077	.039	.046	.315*	.027	.221	.252	.054	.096	.109	-.008	.196
Υπευθυνότητα για μαθητές/τριες	.061	.015	.033	.085	.390*	.133	.302*	.248	.055	-.032	-.034	.156	.183

Υπευθυνότητα για κοινωνία	.164	.144	.177	.135	.222	.173	.181	.511**	.203	.287	.207	.067	.282
Προθυμία δαπάνης επιπλέον χρόνου για βοήθεια παιδιών να λύσουν τα προβλήματα της ζωής	.317*	.238	.372*	.302*	.416*	.330*	.342**	.445**	.135	.270	.165	.180	.413**
Προθυμία δαπάνης επιπλέον χρόνου για βοήθεια παιδιών να λύσουν προβλήματα του σχολικού περιβάλλοντος	.235	.0160	.245	.205	.434*	.211	.189	.307*	.119	.193	.117	.080	.228
Πρότυπο για μαθητές/τριες	.035	.122	.194	.281	.204	.201	.126	.309*	.114	.146	.097	.019	.205
Σημασία επιμόρφωσης													
Χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλία;	-.020	-.033	.058	.064	.209	.071	.323*	.311*	.031	.008	.069	.318*	.128
Διαρκής ανάγκη επιμόρφωσης	.082	.090	.113	.162	.327*	.172	.308*	.300*	.016	.024	.082	.141	.233

Πρόσφατη συμμετοχή σε επιμορφώσεις	.173	-.015	-.012	.144	.261	.271	.328**	.225	.110	.050	.028	.198	.148
Ανάγκη προσωπικής ενασχόλησης για απόκτηση γνώσεων	.239	.104	.104	.174	.426*	.122	.386*	.262	.068	.180	-.011	.095	.174
Αφιέρωση προσωπικού χρόνου για την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων	.228	.162	.195	.252	.448*	.281**	.382*	.435**	.247	.225	.138	.295	.275
Παράγοντες νοηματοδότησης													
	<i>Δουλειά που ικανοποιεί</i>	<i>Δουλειά με ποικιλία</i>	<i>Δουλειά με ενδιαφέρον</i>	<i>Υποστήριξη από τη διεύθυνση όταν απαιτείται</i>	<i>Κατανόηση προβλημάτων από τη διεύθυνση</i>	<i>Παρακίνηση από τη διεύθυνση</i>	<i>Απουσία διακρίσεων</i>	<i>Φροντίδα εργαζομένων</i>	<i>Καλές συναδελφικές σχέσεις</i>	<i>Διαφάνεια διαδικασιών</i>	<i>Υπαρξη αξιοκρατίας.</i>		
Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος													
Προσωπική φιλοδοξία	.326*	.180	.210	.128	.164	.059	.179	.206	.107	.218	.197		
Θετικές μαθητικές εμπειρίες	.260	.118	.152	.248	.240	.296	.301*	.289	.353*	.322*	.329*		
Λόγω σπουδών	.194	.198	.239	.194	.159	.041	.128	.183	.338*	.323*	.330*		
Καλύτερη ανταπόκριση σε	.347*	.298	.342*	.261	.181	.158	.212	.308*	.410**	.273	.217		

προσωπικές και επαγγελματικές αξίες											
Ταίριαζε καλύτερα στην προσωπικότητά	.399*	.299	.353*	.304*	.243	.185	.221	.300*	.431**	.226	.223
Παράγοντες επηρεασμού επαγγέλματος											
Υπευθυνότητα για οργάνωση διδασκαλίας	.257	.155	.352*	.273	.314*	.186	.126	.234**	.177	.187	.136
Υπευθυνότητα για μαθητές/τριες	.247	.179	.327*	.151	.161	.0123	.039	.022	.046	.097	.051
Υπευθυνότητα για κοινωνία	.304*	.302*	.409**	.232	.261	.234	.245	.324*	.288	.324*	.206
Αποσαφήνιση καθηκόντων και υποχρεώσεων	.382*	.170	.241	.242	.195	.261	.351*	.307*	.230	.336*	.318*
Προθυμία δαπάνης επιπλέον χρόνου για βοήθεια παιδιών να λύσουν τα προβλήματα της ζωής	.422**	.324*	.414**	.248	.270	.256	.236	.268	.240	.235	.197
Προθυμία δαπάνης επιπλέον χρόνου	.343*	.257	.423**	.249	.230	.209	.241	.310*	.169	.308*	.267

για βοήθεια παιδιών να λύσουν προβλήματα του σχολικού περιβάλλοντος											
Σημασία επιμόρφωσης											
Γνώση/εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας	.289	.329*	.310*	.324*	.310*	.156	.152	.084	.144	.158	.152
Χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας	.221	.283	.251**	.320*	.282	.308*	.186	.064	.222*	.176	.050
Διαρκής ανάγκη επιμόρφωσης	.393*	.252	.368*	.091	.067	.110	.069	.122	.014	.220*	.119
Ανάγκη προσωπικής ενασχόλησης για απόκτηση γνώσεων	.279	.291	.300*	.243	.172	.099	.097	.140	.095	.212*	.138
Αφιέρωση προσωπικού χρόνου για την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων	.335*	.420**	.209	.293	.259	.191	.123	.132	.262	.163	.136

	Επαγγελματική ικανοποίηση									Οργανωσιακή ή δέσμευση
	Σημασία εργασίας	Θετική συμβολή εργασίας στην προσωπική ανάπτυξη.	Προσφορά θετικής αλλαγής στον κόσμο από την εργασία	Θετική συμβολή ή εργασίας στο νόημα της ζωής	Δουλειά που βοηθάει στη θετική κατανόηση του εαυτού	Ικανοποιητικός σκοπός εργασίας	Δουλειά που βοηθά στην κατανόηση του νοήματος του κόσμου	Δουλειά που βοηθά στην κατανόηση του «ανώτερου» σκοπού	Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας» στο σχολείο	
Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος										
Προσωπική φιλοδοξία	.264	.344*	.259	.325*	.375*	.346*	.387*	.297	.230	
Αγάπη για παιδιά/διάχυση γνώσης	.293	.331*	.234	.281	.368*	.279	.311*	.311*	.249	
Επιθυμία για διαφορά	.267	.308*	.291	.304*	.228	.199	.304*	.342*	.281	
Θετικές μαθητικές εμπειρίες	.282	.339*	.219	.290	.254	.245	.293	.251	.359*	
Ταύτιση με κοινωνικό συμφέρον	.305*	.324*	.264	.339*	.334*	.316*	.341*	.371*	.231	
Δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης	.247	.320*	.307*	.281	.308*	.205	.304*	.347*	.165	
Οικονομικές απολαβές	.218	.217	.385*	.276	.322*	.189	.282	.225	.229	

Καλύτερη ανταπόκριση σε προσωπικές και επαγγελματικές αξίες	.437**	.447**	.383*	.494**	.504**	.400**	.411**	.413**	.321*
Ταίριαζε καλύτερα στην προσωπικότητά	.495**	.581**	.496**	.600**	.593**	.533**	.480**	.533**	.355*
Παράγοντες επηρεασμού επαγγέλματος									
Υπευθυνότητα για οργάνωση διδασκαλίας	.377*	.403**	.336*	.353*	.312*	.373*	.174	.246	.197
Υπευθυνότητα για μαθητές/τριες	.337*	.321*	.282	.324*	.258	.335*	.200	.247	.137
Υπευθυνότητα για κοινωνία	.382*	.335*	.445**	.404**	.332*	.382*	.403**	.314*	.317*
Αποσαφήνιση καθηκόντων και υποχρεώσεων	.330*	.361*	.306*	.382	.411**	.398*	.316*	.336*	.245
Προθυμία δαπάνης επιπλέον χρόνου για βοήθεια παιδιών να λύσουν τα προβλήματα της ζωής	.486**	.492**	.542**	.516**	.528**	.513**	.473**	.465**	.199

Προθυμία δαπάνης επιπλέον χρόνου για βοήθεια παιδιών να λύσουν προβλήματα του σχολικού περιβάλλοντος	.341*	.423**	.416**	.375*	.397*	.390*	.305*	.274	.095
Πρότυπο για μαθητές/τριες	.209	.320*	.340*	.295	.243	.347*	.214	.267	.168
Σημασία επιμόρφωσης									
Γνώση/ εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας	.206	, 167	.338**	.217	.196	.281	, 102	.233	, 160
Χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας στην τάξη	.186	.112	.346*	.262	.178	.321*	.186	.343*	.175
Διαρκής ανάγκη επιμόρφωσης	.244	.358*	.222	.338*	.282	.345*	.215	.254	.063
Πρόσφατη συμμετοχή σε επιμορφώσεις	.156	.271	.220	.269	.258	.183	.157	.391*	.065
Ανάγκη προσωπικής	.231	.372*	.230	.306*	.236	.276	.220*	.252	.192

ενασχόλησης για απόκτηση γνώσεων									
Αφιέρωση προσωπικού χρόνου για την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων	.387*	.474**	.505**	.488**	.391*	.429**	.375*	.508**	.230
Οργανωσιακή δέσμευση									
	<i>Αισθάνομαι «συναισθηματικά δεμένος/η» με το σχολείο</i>	<i>Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο</i>	<i>Το σχολείο μου σημαίνει πολλά για εμένα</i>	<i>Συμφωνία προσωπικών αξιών και σχολείου</i>	<i>Αίσθημα υποχρέωσης στους ανθρώπους του σχολείου</i>	<i>Αν είχα πρόταση για μία καλύτερη δουλειά κάπου αλλού, δεν θα θεωρούσα σωστό να φύγω από αυτό το σχολείο</i>	<i>Πίστη στην αξία της «αφοσίωσης»</i>	<i>Τα πράγματα είναι καλύτερα όταν παραμένεις στο ίδιο σχολείο κατά το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής σου σταδιοδρομίας</i>	
Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος									
Προσωπική φιλοδοξία	.241	.259	.271	.317*	.134	.264	.128	.269	
Αγάπη για παιδιά/διάχυση γνώσης	.241	.220	.239	.314*	.292	.173	.231	.212	
Επιθυμία για διαφορά	.288	.326*	.307*	.290	.337*	.246	.228	.210	
Κοινωνική αναγνώριση	.236	.332*	.196	.384*	.259	.154	.200	.219	

Θετικές μαθητικές εμπειρίες	.295	.337*	.234	.357*	.326*	.186	.281	.224
Ταύτιση με κοινωνικό συμφέρον	.184	.260	.225	.355*	.314*	.128	.171	.202
Καλύτερη ανταπόκριση σε προσωπικές και επαγγελματικές αξίες	.276	.373*	.256	.401**	.166	.295	.320*	.343*
Ταίριαζε καλύτερα στην προσωπικότητά	.325*	.383*	.331*	.431**	.209	.261	.348*	.252
<i>Παράγοντες επηρεασμού επαγγέλματος</i>								
Υπευθυνότητα για οργάνωση διδασκαλίας	.213	.202	.300*	.161	.115	.089	.093	.028
Υπευθυνότητα για κοινωνία	.264	.248	.343*	.186	.205	.184	.173	.228
Αποσαφήνιση καθηκόντων και υποχρεώσεων	.317*	.272	.240	.333*	.250	.180	.185	.202
Προθυμία δαπάνης επιπλέον χρόνου για βοήθεια παιδιών να λύσουν τα	.257	.230	.291	.341*	.299	.335*	.358*	.254

προβλήματα της ζωής								
Προθυμία δαπάνης επιπλέον χρόνου για βοήθεια παιδιών να λύσουν προβλήματα του σχολικού περιβάλλοντος	.157	.127	.204	.301*	.216	.219	.172	.101
Σημασία επιμόρφωσης								
Χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας	.169	.178*	.174	.114	.232**	.0142	.307*	.204
**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).								
*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).								

Πίνακας 4. 16: Μέτριες και ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ επαγγελματικής ταυτότητας και νοηματοδότησης της εργασίας.

Πιο συγκεκριμένα από τον Πίνακα 4.16 προκύπτει ότι πολύ σημαντικές συσχετίσεις (με $p < .400$) σημειώνονται μεταξύ των μεταβλητών «Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος», «Αντίληψη ρόλου», «Νοηματοδότηση επαγγέλματος», «Παράγοντες νοηματοδότησης», «Επαγγελματική ικανοποίηση» και «Οργανωσιακή δέσμευση». Πιο συγκεκριμένα προέκυψε ότι από τους «Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος», η πρόταση «Προσωπική φιλοδοξία» παρουσιάζει ισχυρή συσχέτιση με την πρόταση «Η εργασία μου συμβάλλει με θετικό τρόπο στους στόχους που έχω θέσει για τη ζωή μου» στην «Αντίληψη ρόλου» με $r = .426$ και την πρόταση «Το κύρος του επαγγέλματος» στην «Νοηματοδότηση επαγγέλματος» με $r = .451$. Επίσης, προέκυψε ότι από τους «Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος», η πρόταση «Επιθυμία να κάνω τη διαφορά» εμφάνισε σημαντική συσχέτιση

με την πρόταση «Οι ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης» στη «Νοηματοδότηση επαγγέλματος» με $p=.429$, ενώ η πρόταση «Κοινωνική αναγνώριση» εμφάνισε ισχυρή συσχέτιση με τις προτάσεις «Το κύρος του επαγγέλματος», «Οι ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης» και «Η άποψη των γονέων και της κοινωνίας για το επάγγελμα» στη «Νοηματοδότηση επαγγέλματος», με $p=.503$, $p=.439$ και $p=.423$, αντίστοιχα. Ακόμα, η πρόταση «Θετικές μαθητικές εμπειρίες από τα παιδικά μου χρόνια» φάνηκε να έχει σημαντική συσχέτιση με την πρόταση «Η δουλειά μου με ικανοποιεί απόλυτα» στην «Αντίληψη ρόλου» με $p=.401$, ενώ η πρόταση «Ταύτιση με το κοινωνικό συμφέρον» προέκυψε ότι είχε σημαντική συσχέτιση με τις προτάσεις «Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου» με $p=.443$ και «Ελπίζω να συνεχίσω το επάγγελμά μου για το υπόλοιπο της εργασιακής ζωής μου» στην «Αντίληψη ρόλου» με $p=.426$. Επιπροσθέτως, η πρόταση «Αδυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης» προέκυψε να συσχετίζεται ισχυρά με τις προτάσεις «Το κύρος του επαγγέλματος», «Οι ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης» και «Η άποψη των γονέων και της κοινωνίας για το επάγγελμα» στη «Νοηματοδότηση επαγγέλματος» με $p=.474$, $p=.728$ και $p=.483$, αντίστοιχα. Ακόμα, ισχυρή συσχέτιση σημειώθηκε μεταξύ των προτάσεων «Οικονομικές απολαβές» στους «Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος» και «Οι ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης» και «Ικανοποιητικές απολαβές για τη δουλειά που προσφέρω» στη «Νοηματοδότηση επαγγέλματος» με $p=.441$ και $p=.516$, αντίστοιχα. Επιπλέον, η πρόταση «Ανταποκρίνεται με τον καλύτερο τρόπο στις προσωπικές και επαγγελματικές μου αξίες» συσχετίστηκε σε σημαντικό βαθμό με τις προτάσεις «Έχω βρει δουλειά που περιέχει νόημα», «Η δουλειά μου με ικανοποιεί απόλυτα», «Η δουλειά μου συμβάλλει στην προσωπική μου ανάπτυξη», «Η εργασία μου συμβάλλει με θετικό τρόπο στους στόχους που έχω θέσει για τη ζωή μου», «Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου», «Ελπίζω να συνεχίσω το επάγγελμά μου για το υπόλοιπο της εργασιακής ζωής μου», «Αισθάνομαι χαρούμενος/η με την εργασία μου» στην «Αντίληψη ρόλου», «Η αυτονομία του επαγγέλματος» και «Οι ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης» στη «Νοηματοδότηση επαγγέλματος», την πρόταση «Οι σχέσεις με τους συναδέλφους είναι καλές» στους «Παράγοντες νοηματοδότησης», την πρόταση «Κάνω μία σημαντική δουλειά», «Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη», «Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου», «Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου», «Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί», «Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου», «Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό» στην «Επαγγελματική ικανοποίηση» και με

την πρόταση «*Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου*» στην «*Οργανωσιακή δέσμευση*» με $p=.468$, $p=.422$, $p=.528$, $p=.434$, $p=.573$, $p=.441$, $p=.417$, $p=.406$, $p=.467$, $p=.410$, $p=.437$, $p=.447$, $p=.494$, $p=.504$, $p=.400$, $p=.411$, $p=.413$ αντίστοιχα. Τέλος, η πρόταση «*Ταίριαζε καλύτερα στην προσωπικότητά μου*» στους «*Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος*» φάνηκε να έχει σημαντική συσχέτιση με τις προτάσεις «*Έχω βρει δουλειά που περιέχει νόημα*», «*Η δουλειά μου με ικανοποιεί απόλυτα*», «*Η δουλειά μου με βοηθά να έχω καλύτερη κατανόηση του εαυτού μου*», «*Η δουλειά συμβάλλει στην προσωπική μου ανάπτυξη*», «*Η εργασία μου συμβάλλει με θετικό τρόπο στους στόχους που έχω θέσει για τη ζωή μου*», «*Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου*», «*Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν ανώτερο σκοπό*», «*Ελπίζω να συνεχίσω το επάγγελμά μου για το υπόλοιπο της εργασιακής ζωής μου*» και «*Αισθάνομαι χαρούμενος/η με την εργασία μου*» στην «*Αντίληψη ρόλου*», με $p=.504$, $p=.462$, $p=.471$, $p=.564$, $p=.505$, $p=.554$, $p=.428$, $p=.447$ και $p=.501$, αντίστοιχα· η ίδια πρόταση εμφάνισε επίσης σημαντική συσχέτιση με τις προτάσεις «*Η επαφή και η σχέση μου με τα παιδιά*» και «*Οι ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης*» στη «*Νοηματοδότηση επαγγέλματος*», με $p=.415$ και $p=.428$, αντίστοιχα, αλλά και με τις προτάσεις «*Κάνω μία σημαντική δουλειά*», «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη*», «*Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο*», «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου*», «*Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου*», «*Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί*», «*Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου*» και «*Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό*» της «*Επαγγελματικής ικανοποίησης*», σημειώνοντας $p=.495$, $p=.581$, $p=.496$, $p=.600$, $p=.593$, $p=.533$, $p=.480$ και $p=.533$, αντίστοιχα.

Ακόμα, από τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου Πίνακα προέκυψε ότι υπάρχουν επίσης ισχυρές συσχετίσεις ανάμεσα στους «*Παράγοντες επηρεασμού του επαγγέλματος*» με τις προτάσεις στην «*Αντίληψη ρόλου*», «*Νοηματοδότηση επαγγέλματος*», «*Παράγοντες νοηματοδότησης*», «*Επαγγελματική ικανοποίηση*» και «*Οργανωσιακή δέσμευση*». Πιο συγκεκριμένα, η πρόταση «*Νιώθω υπεύθυνος/η για την οργάνωση της διδασκαλίας μου*» στους «*Παράγοντες επηρεασμού επαγγέλματος*», βρέθηκε να συσχετίζεται σημαντικά με τις προτάσεις «*Έχω βρει δουλειά που περιέχει νόημα*», «*Νιώθω αφοσιωμένος/η στο εκπαιδευτικό μου έργο*» και «*Νιώθω υπερήφανος/η για το εκπαιδευτικό μου έργο*» στην «*Αντίληψη ρόλου*» σημειώνοντας $p=.461$, $p=.510$ και $p=.431$, αντίστοιχα· η ίδια πρόταση βρέθηκε να συσχετίζεται σημαντικά και με την πρόταση «*Η δουλειά*

μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη» στην «Επαγγελματική Ικανοποίηση» με $p=.403$. Επιπλέον, η πρόταση «Νιώθω υπεύθυνος για τους/τις μαθητές/τριες μου» στους «Παράγοντες επηρεασμού επαγγέλματος» φάνηκε να συσχετίζεται σημαντικά με τις προτάσεις «Νιώθω αφοσιωμένος/η στο εκπαιδευτικό μου έργο» και «Νιώθω υπερήφανος/η για το εκπαιδευτικό μου έργο» στην «Αντίληψη ρόλου», με $p=.494$ και $p=.401$, αντίστοιχα. Επιπροσθέτως, η πρόταση «Νιώθω υπεύθυνος/η για την κοινωνία» στους «Παράγοντες επηρεασμού επαγγέλματος» φάνηκε να συσχετίζεται σημαντικά με τις προτάσεις «Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη», «Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό» και «Νιώθω αφοσιωμένος/η στο εκπαιδευτικό μου έργο» στην «Αντίληψη ρόλου», με $p=.412$, $p=.482$ και $p=.425$, αντίστοιχα· η ίδια πρόταση συσχετίστηκε σημαντικά με την πρόταση «Η αίσθηση ότι προσφέρω στην κοινωνία» στη «Νοηματοδότηση επαγγέλματος» με $p=.511$, με τη «Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα» στους «Παράγοντες νοηματοδότησης», με $p=.409$, την πρόταση «Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο», τη «Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου» και τη «Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου» στην «Επαγγελματική ικανοποίηση», με $p=.445$, $p=.404$ και $p=.403$, αντίστοιχα. Συνεχίζοντας, η πρόταση «Τα καθήκοντά μου και οι αντίστοιχες υποχρεώσεις είναι πλήρως αποσαφηνισμένα» στους «Παράγοντες επηρεασμού επαγγέλματος» βρέθηκε να έχει θετική συσχέτιση με την πρόταση «Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου» της «Επαγγελματικής ικανοποίησης» σημειώνοντας $p=.411$. Ακόμα, η πρόταση «Είμαι πρόθυμος/η να δαπανήσω επιπλέον χρόνο για να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριες να λύσουν τα προβλήματα της ζωής τους» βρέθηκε να συσχετίζεται σημαντικά με τις προτάσεις «Έχω βρει δουλειά που περιέχει νόημα», «Η δουλειά μου με ικανοποιεί απόλυτα», «Η δουλειά μου με βοηθά να έχω καλύτερη κατανόηση του εαυτού μου», «Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη», «Η εργασία μου συμβάλλει με θετικό τρόπο στους στόχους που έχω θέσει για τη ζωή μου», «Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου», «Η δουλειά μου εξυπηρετεί έναν ανώτερο σκοπό», «Νιώθω αφοσιωμένος/η στο εκπαιδευτικό μου έργο», «Νιώθω υπερήφανος/η για το εκπαιδευτικό μου έργο» και «Αισθάνομαι χαρούμενος/η με την εργασία μου» στην «Αντίληψη ρόλου», σημειώνοντας τιμές $p>.400$. Επιπλέον, η ίδια πρόταση συσχετίστηκε σημαντικά με τις προτάσεις «Η επαφή και η σχέση μου με τα παιδιά» και «Η αίσθηση ότι προσφέρω στην κοινωνία» στη «Νοηματοδότηση επαγγέλματος» με $p=.416$ και $p=.445$, αντίστοιχα, αλλά και με τις προτάσεις «Η δουλειά μου είναι αξιόλογη», «Η δουλειά μου με

ικανοποιεί» και «*Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα*» στους «*Παράγοντες νοηματοδότησης*» με $p=.413$, $p=.422$ και $p=.414$, αντίστοιχα. Επίσης, αναφορικά με τη συσχέτιση που δημιουργήθηκε ανάμεσα στην μελετώμενη πρόταση και τις προτάσεις της «*Επαγγελματικής ικανοποίησης*», να σημειωθεί ότι προέκυψαν ισχυρές συσχετίσεις με το σύνολο των προτάσεων, σημειώνοντας $p>.465$. Συνεχίζοντας, η πρόταση «*Είμαι πρόθυμος/η να δαπανήσω επιπλέον χρόνο για να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριες να λύσουν προβλήματα του σχολικού περιβάλλοντος*» στους «*Παράγοντες επηρεασμού επαγγέλματος*», προέκυψε να συσχετίζεται σημαντικά με τις προτάσεις «*Έχω βρει που περιέχει νόημα*» ($p=.490$), «*Η εργασία μου συμβάλλει με θετικό τρόπο στους στόχους που έχω θέσει για τη ζωή μου*» ($p=.428$), «*Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν ανώτερο σκοπό*» ($p=.471$), «*Νιώθω αφοσιωμένος/η στο εκπαιδευτικό μου έργο*» ($p=.483$), «*Νιώθω υπερήφανος/η για το εκπαιδευτικό μου έργο*» ($p=.441$) και «*Αισθάνομαι χαρούμενος/η με την εργασία μου*» ($p=.430$) στην «*Αντίληψη ρόλου*». Η ίδια πρόταση φάνηκε να συσχετίζεται σημαντικά με την πρόταση «*Η επαφή και η σχέση μου με τα παιδιά*» ($p=.434$) στη «*Νοηματοδότηση επαγγέλματος*», την πρόταση «*Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα*» ($p=.423$) στους «*Παράγοντες νοηματοδότησης*» και τις προτάσεις «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη*» ($p=.423$) και «*Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο*» ($p=.416$) στην «*Επαγγελματική ικανοποίηση*». Κλείνοντας τους «*Παράγοντες επηρεασμού του επαγγέλματος*», η πρόταση «*Θεωρώ ότι επιβάλλεται να λειτουργώ ως πρότυπο για τους/τις μαθητές/τριες μου*» βρέθηκε να συσχετίζεται σημαντικά με τις προτάσεις «*Έχω βρει δουλειά που περιέχει νόημα*» και «*Νιώθω υπερήφανος/η για το εκπαιδευτικό μου έργο*» στην «*Αντίληψη ρόλου*», σημειώνοντας $p=.406$ και $p=.496$, αντίστοιχα.

Ακόμα, από τον Πίνακα προκύπτει ότι οι προτάσεις στη «*Σημασία της επιμόρφωσης*» εμφανίζουν ισχυρές συσχετίσεις με τις προτάσεις στην «*Αντίληψη ρόλου*», «*Νοηματοδότηση επαγγέλματος*», «*Παράγοντες νοηματοδότησης επαγγέλματος*» και «*Επαγγελματική ικανοποίηση*». Πιο συγκεκριμένα, η πρόταση «*Θεωρώ ότι, οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν κατά περίπτωση διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας*» στη «*Σημασία επιμόρφωσης*», προέκυψε ότι δεν εμφανίζει ισχυρή συσχέτιση με κάποια από τις προτάσεις της «*Νοηματοδότησης της εργασίας*». Ωστόσο, η πιο ισχυρή συσχέτιση που βρέθηκε ήταν με την πρόταση «*Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο*» στην «*Επαγγελματική ικανοποίηση*» με $p=.338$. Ομοίως και η πρόταση «*Προσωπικά, χρησιμοποιώ διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη*» στη

«Σημασία επιμόρφωσης» δεν βρέθηκε να συσχετίζεται σημαντικά με κάποια από τις προτάσεις της «*Νοηματοδότησης της εργασίας*». ωστόσο, η πιο σημαντική συσχέτιση φάνηκε να είναι με την πρόταση «*Νιώθω αφοσιωμένος/η στο εκπαιδευτικό μου έργο*» με $p=.354$. Αντίθετα, η πρόταση «*Θεωρώ ότι, υπάρχει διαρκής ανάγκη επιμόρφωσης για τους/τις εκπαιδευτικούς*», φάνηκε να συσχετίζεται σημαντικά με τις προτάσεις «*Έχω βρει δουλειά που περιέχει νόημα*», «*Η δουλειά μου με ικανοποιεί απόλυτα*», «*Νιώθω αφοσιωμένος/η στο εκπαιδευτικό μου έργο*» και «*Νιώθω υπερήφανος/η για το εκπαιδευτικό μου έργο*» στην «*Αντίληψη ρόλου*», σημειώνοντας $p=.470$, $p=.424$, $p=.411$ και $p=.419$. Συνεχίζοντας, η πρόταση «*Προσωπικά, τα τελευταία χρόνια έχω συμμετάσχει σε αρκετές επιμορφώσεις*» στη «*Σημασία επιμόρφωσης*» δεν φάνηκε να συσχετίζεται σημαντικά με τις προτάσεις της «*Νοηματοδότησης της εργασίας*», ωστόσο σημειώθηκε μέτρια συσχέτιση με $p=.391$ με την πρόταση «*Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό*» στην «*Επαγγελματική ικανοποίηση*». Ακόμα, η πρόταση «*Θεωρώ ότι, επιβάλλεται να υπάρχει προσωπική ενασχόληση για την απόκτηση γνώσεων*» στη «*Σημασία επιμόρφωσης*» φάνηκε να έχει σημαντική συσχέτιση με τις ερωτήσεις «*Νιώθω αφοσιωμένος/η στο εκπαιδευτικό μου έργο*» ($p=.429$) στην «*Αντίληψη ρόλου*» και «*Η επαφή και η σχέση μου με τα παιδιά*» ($p=.426$) στη «*Νοηματοδότηση επαγγέλματος*». Τέλος, για την πρόταση «*Αφιερώνω αρκετό προσωπικό χρόνο για την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων*» στη «*Σημασία επιμόρφωσης*», οι ισχυρές συσχετίσεις που βρέθηκαν ήταν με τις προτάσεις «*Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν ανώτερο σκοπό*» ($p=.499$), «*Νιώθω αφοσιωμένος/η στο εκπαιδευτικό μου έργο*» ($p=.515$), «*Είμαι ικανοποιημένος/η με την ποσότητα και την ποιότητα της εργασίας μου*» ($p=.447$) στην «*Αντίληψη ρόλου*», «*Η επαφή και η σχέση μου με τα παιδιά*» ($p=.448$) και «*Η αίσθηση ότι προσφέρω στην κοινωνία*» ($p=.435$) στη «*Νοηματοδότηση επαγγέλματος*», «*Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα*» ($p=.409$) στους «*Παράγοντες νοηματοδότησης*» αλλά και «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη*» ($p=.474$), «*Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο*» ($p=.505$), «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου*» ($p=.488$), «*Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί*» ($p=.429$), «*Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό*» ($p=.508$) στην «*Επαγγελματική ικανοποίηση*».

4.4.3.2. Νοηματοδότηση και ικανοποίηση

Αντίστοιχα, ο Πίνακας 4.17 ανέδειξε πως μεγαλύτερα επίπεδα νοηματοδότησης, οδηγούν σε μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης.

Νοηματοδότηση εργασίας	Επαγγελματική Ικανοποίηση							
	Κάνω μία σημαντική δουλειά	Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη	Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο	Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής	Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό	Ο σκοπός της δουλειάς με ικανοποιεί	Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου	Η δουλειά μου εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό.
Αντίληψη ρόλου								
Δουλειά με νόημα	.631**	.691**	.434**	.625**	.538**	.608**	.514**	.482**
Η δουλειά μου με ικανοποιεί απόλυτα	.583**	.611**	.367	.600**	.459**	.616**	.484**	.429**
Η δουλειά μου με βοηθά να έχω καλύτερη κατανόηση του εαυτού	.452**	.612**	.418**	.564**	.617**	.508**	.627**	.476
Η δουλειά μου συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη	.673**	.750**	.566**	.720**	.672**	.587**	.671**	.562**
Ισορροπία προσωπικής και επαγγελματικής ζωής	.487**	.414**	.333	.443**	.420**	.526**	.432**	.387*
Η εργασία μου συμβάλλει θετικά στους	.640**	.664**	.476**	.651**	.650**	.626**	.631**	.569**

στόχους που έχω θέσει για τη ζωή								
Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου	.529**	.662**	.492**	.666**	.664**	.525**	.770**	.613**
Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν ανώτερο σκοπό	.608**	.646**	.593**	.670**	.685**	.655**	.705**	.755**
Νιώθω αποσιωμένος/η στο εκπαιδευτικό έργο	.638**	.633**	.541**	.671**	.551**	.636**	.541**	.515**
Νιώθω υπερηφάνεια για το εκπαιδευτικό έργο	.537**	.554**	.544**	.570**	.519**	.554**	.547**	.514**
Ελπίζω να συνεχίσω το επάγγελμα για το υπόλοιπο της εργασιακής ζωής	.502**	.466**	.279	.472**	.391*	.488**	.418**	.371*
Είμαι ικανοποιημένος/η με την ποσότητα και την ποιότητα της εργασίας	.351*	.332	.411**	.407**	.358*	.423**	.366*	.318*
Αισθάνομαι χαρούμενος/η με την εργασία	.585**	.606**	.525**	.665**	.581**	.683**	.588**	.507**
<i>Νοηματοδότηση επαγγέλματος</i>								
Οι γενικές συνθήκες εργασίας στο σχολείο	.262	.308*	.284	.241	.349*	.245	.321*	.220
Ασφάλεια επαγγέλματος	.419**	.422**	.351*	.419**	.388*	.304*	.315*	.313*
Αυτονομία επαγγέλματος	.428**	.405**	.417**	.425**	.438**	.342*	.481**	.402**

Κύρος επαγγέλματος	.416**	.543**	.439**	.503**	.510**	.391*	.512**	.493**
Η επαφή και η σχέση με τα παιδιά	.467**	.453**	.401**	.541**	.439**	.492**	.416**	.441**
Ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης	.350*	.458**	.371*	.380*	.457**	.295	.389*	.446**
Το ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο	.511**	.471**	.387*	.499**	.423**	.409**	.416**	.406**
Αίσθηση προσφοράς στην κοινωνία	.648**	.588**	.626**	.668**	.522**	.650**	.641**	.620**
Άποψη γονέων/κοινωνίας για το επάγγελμα	.370*	.397*	.254	.334*	.327*	.262	.381*	.239
Παράγοντες νοηματοδότησης								
Οι καλές συνθήκες εργασίας	.291	.271	.286	.263	.245	.248	.329*	.180
Ο χώρος εργασίας είναι ευχάριστος	.371*	.311*	.448**	.380*	.360*	.389*	.427**	.329
Ικανοποιητικές απολαβές για τη δουλειά που προσφέρω	.237	.283	.397*	.294	.354*	.230	.339*	.235
Ασφάλεια/σταθερότητα μισθού	.363*	.281	.336*	.273	.266	.257	.337*	.179
Δουλειά με προκλήσεις	.346*	.266	.361*	.380*	.333*	.345*	.314*	.387*
Αξιόλογη δουλειά	.610**	.546**	.463**	.514**	.481**	.478**	.548**	.481**
Η δουλειά μου με ικανοποιεί	.664**	.626**	.491**	.654**	.551**	.700**	.567**	.481**
Δουλειά με ποικιλία	.584**	.472**	.426**	.531**	.425**	.522**	.461**	.438**
Δουλειά με ενδιαφέρον	.646**	.558**	.476**	.592**	.471**	.627**	.460**	.421**

Ο/Η διευθυντής/ντρια με υποστηρίζει όταν το χρειάζομαι	.391*	.283	.279	.173	.295	.286	.265	.305
Ο/Η διευθυντής/ντρια κατανοεί τα προβλήματά μου	.329*	.227	.228	.209	.265	.139	.251	.320*
Ο/Η διευθυντής/ντρια με παρακινεί	.229	.174	.330*	.278	.229	.286	.222	.318*
Στο σχολείο μου δεν γίνονται διακρίσεις	.313*	.268	.343*	.322*	.349*	.363*	.352*	.294
Η σχολική μονάδα φροντίζει τους εργαζομένους της	.347*	.323*	.369*	.388*	.407**	.375*	.422**	.304*
Καλές συναδελφικές σχέσεις	.370*	.314*	.412**	.447**	.349*	.445**	.378*	.396*
Υπάρχει διαφάνεια στις διαδικασίες του σχολείου	.325*	.304*	.318*	.351*	.373*	.336*	.331*	.218
Υπάρχει αξιοκρατία στο σχολείο	.285	.316*	.314*	.345*	.385*	.317*	.421**	.290
Οργανωσιακή δέσμευση								
Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας» σε αυτό το σχολείο	.540**	.448**	.465**	.492**	.437**	.493**	.544**	.418**
Αισθάνομαι «συναισθηματικά δεμένος/η» με αυτό το σχολείο	.470**	.400**	.402**	.448**	.431**	.458**	.471**	.407**

Το σχολείο μου σημαίνει πολλά για μένα	.402**	.364*	.412**	.442**	.422**	.435**	.450**	.412**
Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό	.525**	.457**	.368*	.454**	.464**	.438**	.459**	.441**
Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου	.407**	.470**	.366*	.477**	.478**	.427**	.460**	.496**
Ένας από τους κύριους λόγους που εξακολουθώ να υπηρετώ σε αυτό το σχολείο είναι γιατί έχω μία αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του (συνάδελφοι, γονείς, μαθητές).	.383*	.391*	.357*	.383*	.488**	.388*	.425**	.431**
Αν είχα πρόταση για μία καλύτερη δουλειά κάπου αλλού, δεν θα θεωρούσα σωστό να φύγω από αυτό το σχολείο	.250	.318*	.245	.300*	.389*	.271	.285	.262
Πιστεύω στην αξία της «αφοσίωσης» σε μία σχολική μονάδα	.280	.325*	.384*	.413**	.408**	.392*	.367*	.453**
Τα πράγματα είναι καλύτερα όταν	.225	.192	.251	.201	.280	.247	.277	.304*

παραμένεις στο ίδιο σχολείο κατά το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής σου σταδιοδρομίας								
<p>**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).</p> <p>*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).</p>								

Πίνακας 4. 17: Μέτριες και υψηλές συσχετίσεις νοηματοδότησης και ικανοποίησης.

Μελετώντας τον Πίνακα 4.17 προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των προτάσεων της «*Νοηματοδότησης της εργασίας*» παρουσιάζει ιδιαίτερα σημαντικές συσχετίσεις με το σύνολο των προτάσεων που συμπεριλαμβάνονται στην «*Επαγγελματική ικανοποίηση*». Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνονται τα επίπεδα νοηματοδότησης της εργασίας τόσο μεγαλύτερα είναι και τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης.

4.4.3.3. Νοηματοδότηση και Δέσμευση

Επιπλέον, στον Πίνακα 4.18 φάνηκε πως η νοηματοδότηση με την οργανωσιακή δέσμευση σχετίζονται επίσης σημαντικά και θετικά.

Νοηματοδότηση εργασίας	Οργανωσιακή δέσμευση								
	«Μέρος οικογένειας»	«συναισθηματικά δεμένος/η»	Σημασία	«Αίσθημα ανήκειν»	Συμφωνία προσωπικών αξιών και σχολείου	Αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του σχολείου	Αν είχα πρόταση για καλύτερη δουλειά αλλού, δεν θα θεωρούσα σωστό να	Αξία «αφοσίωσης»	Παραμονή

							<i>φύγω από το σχολείο</i>		
<u>Αντίληψη ρόλου</u>									
Δουλειά με νόημα	.381*	.374*	.336*	.396*	.350*	.265	.325*	.282	.151
Η δουλειά μου με ικανοποιεί απόλυτα	.358*	.299	.251	.403**	.290	.262	.260	.297	.131
Η δουλειά μου με βοηθά να έχω καλύτερη κατανόηση του εαυτού	.272	.304*	.250	.329*	.422**	.369*	.248	.299	.164
Η δουλειά μου συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη	.384*	.364*	.310*	.420**	.410**	.278	.218	.311*	.242
Ισορροπία προσωπικής και επαγγελματικής ζωής	.256	.251	.230	.322*	.331*	.311*	.149	.175	.202
Η εργασία μου συμβάλλει θετικά στους στόχους που έχω θέσει για τη ζωή	.451**	.417**	.366*	.444**	.538**	.439**	.278	.343*	.211
Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου	.403**	.356*	.360*	.368*	.461**	.337*	.345*	.328*	.264
Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν ανώτερο σκοπό	.496**	.381*	.343*	.376*	.448**	.388*	.222	.331*	.203
Νιώθω αφοσιωμένος/η στο εκπαιδευτικό έργο	.411**	.370*	.277	.435**	.392*	.341*	.289	.382*	.169
Νιώθω υπερηφάνεια για το εκπαιδευτικό έργο	.469**	.426**	.407**	.446**	.346**	.363*	.248	.371*	.206
Ελπίζω να συνεχίσω το επάγγελμα για το υπόλοιπο της εργασιακής ζωής	.303*	.365*	.308*	.350*	.261	.214	.153	.197	.138

Είμαι ικανοποιημένος/η με την ποσότητα και την ποιότητα της εργασίας	.182	.199	.129	.263	.325*	.364*	.084	.341*	.165
Αισθάνομαι χαρούμενος/η με την εργασία	.358*	.334*	.282	.366*	.386*	.315*	.240	.296	.237
<u>Νοηματοδότηση επαγγέλματος</u>									
Οι γενικές συνθήκες εργασίας στο σχολείο	.215	.241	.227	.343*	.292	.223	.046	.175	.258
Ασφάλεια επαγγέλματος	.273	.220	.240	.297	.285	.332*	.161	.274	.257
Αυτονομία επαγγέλματος	.251	.260	.294	.375*	.263	.199	.219	.252	.247
Κύρος επαγγέλματος	.312*	.343*	.366*	.437**	.528**	.346*	.286	.357*	.276
Η επαφή και η σχέση με τα παιδιά	.292	.205	.206	.233	.366	.215	.130	.239	.301
Ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης	.119	.126	.162	.333*	.411	.287	.307*	.313*	.093
Ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο	.283	.205	.192	.267	.330*	.296	.128	.253	.309*
Αίσθηση προσφοράς στην κοινωνία	.444**	.347*	.341*	.344*	.402**	.120	.199	.333*	.219
Άποψη γονέων/κοινωνίας για το επάγγελμα	.269	.170	.162	.293	.322*	.365*	.233	.081	.235
<u>Παράγοντες νοηματοδότησης</u>									
Οι καλές συνθήκες εργασίας	.246	.276	.312*	.367*	.278	.259	.064	.199	.010
Ο χώρος εργασίας είναι ευχάριστος	.394*	.354*	.370*	.308*	.347*	.259	.058	.248	.115
Ικανοποιητικές απολαβές για τη δουλειά που προσφέρω	.198	.187	.210	.592**	.177	.173	.176	.261	.201
Ασφάλεια/σταθερότητα μισθού	.314*	.330*	.298	.412**	.135	.217	.085	.229	.177

Δουλειά με προκλήσεις	.240	.240	.257	.214	.302*	.122	.120	.206	.175
Αξιόλογη δουλειά	.418**	.399*	.377*	.422**	.387*	.378*	.197	.269	.173
Η δουλειά μου με ικανοποιεί	.457**	.397*	.353*	.417**	.360*	.298	.216	.304*	.206
Δουλειά με ποικιλία	.388*	.285	.237	.289	.267	.192	.010	.116	.119
Ο/Η διευθυντής/ντρια με υποστηρίζει όταν το χρειάζομαι	.435**	.336*	.346*	.201	.331*	.215	-.024	.143	.080
Ο/Η διευθυντής/ντρια κατανοεί τα προβλήματά μου	.357**	.287	.312*	.222	.359*	.282	-.007	.178	.112
Ο/Η διευθυντής/ντρια με παρακινεί	.411**	.322*	.364*	.226	.643**	.373*	.160	.364*	.129
Στο σχολείο μου δεν γίνονται διακρίσεις	.475**	.414**	.460**	.364*	.404**	.516**	.237	.311*	.165
Η σχολική μονάδα φροντίζει τους εργαζομένους της	.502**	.459**	.533**	.422**	.528**	.476**	.211	.310	.257
Καλές συναδελφικές σχέσεις	.574**	.474**	.528**	.326*	.440**	.291	.213	.419**	.192
Υπάρχει διαφάνεια στις διαδικασίες του σχολείου	.418**	.354*	.373*	.249	.463**	.466**	.198	.251	.234
Υπάρχει αξιοκρατία στο σχολείο	.460**	.372*	.363*	.317*	.538**	.469**	.203	.253	.181
<i>Επαγγελματική ικανοποίηση</i>									
Κάνω μία σημαντική δουλειά	.540**	.470**	.402**	.525**	.407**	.383	.250	.280	.225
Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη	.448**	.400**	.364	.457**	.470**	.391*	.318*	.325*	.192
Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο	.465**	.402**	.412**	.368*	.366*	.357*	.245	.384*	.251
Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής	.492**	.448**	.442**	.454**	.477**	.383*	.300*	.413**	.201
Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό	.437**	.431**	.422**	.464**	.478**	.488**	.389*	.408**	.280

Ο σκοπός της δουλειάς με ικανοποιεί	.493**	.458**	.435**	.438**	.427**	.388*	.281	.392*	.247
Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου	.544**	.471**	.450**	.459**	.460**	.425**	.285	.367*	.277
Η δουλειά μου εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό.	.418**	.407**	.412**	.441**	.496**	.431**	.262	.453**	.304
**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).									
*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).									

Πίνακας 4. 18: Μέτρικες και ισχυρές συσχετίσεις νοηματοδότησης της εργασίας και οργανωσιακής δέσμευσης.

Πιο συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 4.18, προκύπτει ότι οι σημαντικότερες συσχετίσεις μεταξύ της «Αντίληψης ρόλου» και της «Οργανωσιακής δέσμευσης», σημειώνονται στις προτάσεις «Η δουλειά μου με ικανοποιεί απόλυτα» και «Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό» ($p=.403$), «Η δουλειά μου με βοηθά να έχω καλύτερη κατανόηση του εαυτού μου» και «Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου» ($p=.422$), «Η δουλειά μου συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη» και «Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό» ($p=.420$) αλλά και με την πρόταση «Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου» ($p=.410$), «Η εργασία μου συμβάλλει θετικά στους στόχους που έχω θέσει για τη ζωή» με τις προτάσεις «Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας» σε αυτό το σχολείο» ($p=.451$), «Αισθάνομαι «συναισθηματικά δεμένος/η» με αυτό το σχολείο» ($p=.417$), «Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό» ($p=.444$), «Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου» ($p=.538$), «Ένας από τους κύριους λόγους που εξακολουθώ να υπηρετώ σε αυτό το σχολείο είναι γιατί έχω μία αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του (συνάδελφοι, γονείς, μαθητές)» ($p=.439$), η πρόταση «Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου» με τις «Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας» σε αυτό το σχολείο» ($p=.403$) και «Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό» ($p=.461$), αλλά και η πρόταση «Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν ανώτερο σκοπό» με τις δύο προτάσεις που αναφέρθηκαν σημειώνοντας στην πρώτη περίπτωση $p=.496$ και τη δεύτερη $p=.448$.

Επιπλέον, η πρόταση «Νιώθω αφοσιωμένος/η στο εκπαιδευτικό μου έργο» συσχετίστηκε με τις προτάσεις «Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας» σε αυτό το σχολείο» (p=.411) και «Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό» (p=.435), η πρόταση «Νιώθω υπερηφάνεια για το εκπαιδευτικό μου έργο» με τις προτάσεις «Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας» σε αυτό το σχολείο», «Αισθάνομαι «συναισθηματικά δεμένος/η» με αυτό το σχολείο», «Το σχολείο μου σημαίνει πολλά για μένα» και «Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό», με p=.469, p=.426, p=.407, p=.446, αντίστοιχα.

Επιπλέον, οι προτάσεις στη «Νοηματοδότηση επαγγέλματος» συσχετίστηκαν ισχυρά με τις προτάσεις της «Οργανωσιακής δέσμευσης». Πιο συγκεκριμένα, η πρόταση «Το κύρος του επαγγέλματος» συσχετίστηκε με τις προτάσεις «Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό» και «Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου» με p=.437 και p=.528, αντίστοιχα, ενώ θετική συσχέτιση σημειώθηκε και μεταξύ των προτάσεων «Η αίσθηση ότι προσφέρω στην κοινωνία» και «Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας» σε αυτό το σχολείο» (p=.444) και «Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου» (p=.402).

Ακόμα, συσχετίσεις παρατηρήθηκαν και μεταξύ των προτάσεων των «Παραγόντων νοηματοδότησης» και των αντίστοιχων της «Οργανωσιακής δέσμευσης». Πιο συγκεκριμένα, η πρόταση «Ικανοποιητικές απολαβές για τη δουλειά που προσφέρω» συσχετίστηκε ισχυρά με την πρόταση «Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό» (p=.592)· να σημειωθεί ότι με την τελευταία πρόταση συσχετίστηκε ισχυρά και η πρόταση «Η ασφάλεια και η σταθερότητα με τον μισθό μου» (p=.412). Επίσης, θετική ισχυρή συσχέτιση σημειώθηκε και μεταξύ της πρότασης «Η δουλειά μου είναι αξιόλογη» με τις «Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας» σε αυτό το σχολείο» (p=.418) και «Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό» (p=.422)· με τις ίδιες προτάσεις σημειώθηκε ισχυρή συσχέτιση και όσον αφορά την πρόταση «Η δουλειά μου με ικανοποιεί» με p=.457 και p=.417, αντίστοιχα. Επιπροσθέτως, η πρόταση «Ο/Η διευθυντής/ντρια με υποστηρίζει όταν το χρειάζομαι» συσχετίστηκε ισχυρά με την πρόταση «Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας» σε αυτό το σχολείο» (p=.435) και με την τελευταία υπήρξε σημαντική συσχέτιση και με την πρόταση «Ο/Η διευθυντής/ντρια κατανοεί τα προβλήματά μου», σημειώνοντας όμως p=.411· να σημειωθεί στο συγκεκριμένο

σημείο ότι η πρόταση σχετικά με την παρακίνηση από τη διεύθυνση συσχετίστηκε κι με την πρόταση «*«Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου»*», σημειώνοντας μάλιστα $p=.634$. Συνεχίζοντας, η πρόταση «*Στο σχολείο μου δεν γίνονται διακρίσεις»* συσχετίστηκε ισχυρά με τις προτάσεις «*Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας» σε αυτό το σχολείο»*», «*Αισθάνομαι «συναισθηματικά δεμένος/η» με αυτό το σχολείο»*» και «*Το σχολείο μου σημαίνει πολλά για μένα»* με $p=.475$, $p=.414$ και $p=.460$, αντίστοιχα αλλά και με τις προτάσεις «*Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου»* και «*Ένας από τους κύριους λόγους που εξακολουθώ να υπηρετώ σε αυτό το σχολείο είναι γιατί έχω μία αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του (συνάδελφοι, γονείς, μαθητές)»* με $p=.404$ και $p=.516$, αντίστοιχα. Ακόμα, η πρόταση «*Η σχολική μονάδα φροντίζει τους εργαζομένους της»* βρέθηκε ισχυρότατη συσχέτιση με τις προτάσεις «*Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας» σε αυτό το σχολείο»*» ($p=.502$), «*Αισθάνομαι «συναισθηματικά δεμένος/η» με αυτό το σχολείο»*» ($p=.459$), «*Το σχολείο μου σημαίνει πολλά για μένα»*» ($p=.533$), «*Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό»*» ($p=.422$), «*Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου»*» ($p=.528$) και «*Ένας από τους κύριους λόγους που εξακολουθώ να υπηρετώ σε αυτό το σχολείο είναι γιατί έχω μία αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του (συνάδελφοι, γονείς, μαθητές)»*» ($p=.476$). Στα παραπάνω να προστεθεί και η συσχέτιση που προέκυψε μεταξύ της πρότασης «*Οι σχέσεις με τους συναδέλφους είναι καλές»* και των προτάσεων «*Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας» σε αυτό το σχολείο»*», «*Αισθάνομαι «συναισθηματικά δεμένος/η» με αυτό το σχολείο»*», «*Το σχολείο μου σημαίνει πολλά για μένα»*», «*Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου»*» και «*Πιστεύω στην αξία της «αφοσίωσης» σε μία σχολική μονάδα»*, με $p=.574$, $p=.474$, $p=.528$, $p=.440$ και $p=.419$, αντίστοιχα. Ακόμα η πρόταση «*Υπάρχει διαφάνεια στις διαδικασίες του σχολείου»* εμφάνισε σημαντική συσχέτιση με τις προτάσεις «*Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας» σε αυτό το σχολείο»*» ($p=.418$), «*Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου»*» ($p=.463$) και «*Ένας από τους κύριους λόγους που εξακολουθώ να υπηρετώ σε αυτό το σχολείο είναι γιατί έχω μία αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του (συνάδελφοι, γονείς, μαθητές)»*» ($p=.466$). Κλείνοντας, η πρόταση «*Υπάρχει αξιοκρατία στο σχολείο»* συσχετίστηκε σημαντικά με τις προτάσεις «*Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας» σε αυτό το σχολείο»*», «*Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου»*» και «*Ένας*

από τους κύριους λόγους που εξακολουθώ να υπηρετώ σε αυτό το σχολείο είναι γιατί έχω μία αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του (συνάδελφοι, γονείς, μαθητές)», σημειώνοντας $p=.460$, $p=.538$ και $p=.469$, αντίστοιχα.

Ακόμα, ισχυρές συσχετίσεις προέκυψαν και μεταξύ των προτάσεων της «Επαγγελματικής ικανοποίησης» και της «Οργανωσιακής δέσμευσης». Πιο συγκεκριμένα, η πρόταση «Κάνω μία σημαντική δουλειά» συσχετίστηκε ισχυρά με τις προτάσεις «Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας» σε αυτό το σχολείο», «Αισθάνομαι «συναισθηματικά δεμένος/η» με αυτό το σχολείο», «Το σχολείο μου σημαίνει πολλά για μένα», «Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό» και «Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου» με $p=.540$, $p=.470$, $p=.402$, $p=.525$ και $p=.407$, αντίστοιχα, ενώ ισχυρές συσχετίσεις προέκυψαν και μεταξύ των προτάσεων «Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη» και «Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας» σε αυτό το σχολείο» ($p=.448$) και «Αισθάνομαι «συναισθηματικά δεμένος/η» με αυτό το σχολείο» ($p=.400$). η ίδια πρόταση συσχετίστηκε ισχυρά και με τις «Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό» και «Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου» με $p=.457$ και $p=.470$, αντίστοιχα. Ακόμα, η πρόταση «Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο» απέδειξε ισχυρή συσχέτιση με τις προτάσεις «Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας» σε αυτό το σχολείο», «Αισθάνομαι «συναισθηματικά δεμένος/η» με αυτό το σχολείο» και «Το σχολείο μου σημαίνει πολλά για μένα» ($p=.465$, $p=.402$ και $p=.412$, αντίστοιχα), ενώ με τις ίδιες προτάσεις φαίνεται να συσχετίστηκε ισχυρά και η πρόταση «Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής» με $p=.492$, $p=.448$ και $p=.442$, αντίστοιχα· ωστόσο να σημειωθεί ότι η τελευταία πρόταση συσχετίστηκε επίσης και με τις «Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό» και «Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου» με $p=.454$ και $p=.477$ αλλά και με την πρόταση «Πιστεύω στην αξία της «αφοσίωσης» σε μία σχολική μονάδα» με $p=.413$. Με εξαίρεση την τελευταία πρόταση, όλες οι προηγούμενες συσχετίστηκαν ισχυρά και με την πρόταση «Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου» ($p=.437$, $p=.431$, $p=.422$, $p=.464$ και $p=.478$, αντίστοιχα), ενώ αυτή συσχετίστηκε και με τις προτάσεις «Ένας από τους κύριους λόγους που εξακολουθώ να υπηρετώ σε αυτό το σχολείο είναι γιατί έχω μία αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του (συνάδελφοι, γονείς, μαθητές)» ($p=.488$) και «Πιστεύω στην αξία της «αφοσίωσης» σε μία σχολική μονάδα» ($p=.408$). Ακόμα, οι προτάσεις «Ο σκοπός της δουλειάς με ικανοποιεί», «Η δουλειά μου με

βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου» και «Η δουλειά μου εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό», συσχετίστηκαν με τις προτάσεις «Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας» σε αυτό το σχολείο», «Αισθάνομαι «συναισθηματικά δεμένος/η» με αυτό το σχολείο», «Το σχολείο μου σημαίνει πολλά για μένα», «Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό» και «Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου» (στην πρώτη περίπτωση $p=.493$, $p=.458$, $p=.435$, $p=.438$ και $p=.427$, στη δεύτερη περίπτωση $p=.544$, $p=.471$, $p=.450$, $p=.459$ και $p=.460$ και στην τρίτη περίπτωση, $p=.418$, $p=.407$, $p=.412$, $p=.441$ και $p=.496$). Κλείνοντας, οι δύο τελευταίες προτάσεις της «Επαγγελματικής ικανοποίησης» συσχετίστηκαν επίσης και με την πρόταση «Ένας από τους κύριους λόγους που εξακολουθώ να υπηρετώ σε αυτό το σχολείο είναι γιατί έχω μία αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του (συνάδελφοι, γονείς, μαθητές)» με $p=.425$ και $p=.431$. η πρόταση «Πιστεύω στην αξία της «αφοσίωσης» σε μία σχολική μονάδα» συσχετίστηκε επίσης με την πρόταση «Η δουλειά μου εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό» ($p=.453$).

4.4.3.4. Επαγγελματική ταυτότητα και Οργανωσιακή δέσμευση

Ο Πίνακας 4.19 ανέδειξε στατιστικά σημαντικό εύρημα μεταξύ επαγγελματικής ταυτότητας και οργανωσιακής δέσμευσης, όπου υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση.

Επαγγελματική ταυτότητα	Οργανωσιακή δέσμευση							
	«Μέρος οικογένειας»	«συναισθηματικά δεμένος/η»	Σημασία	«Αίσθημα ανήκειν»	Συμφωνία προσωπικών αξιών και σχολείου	Αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του σχολείου	Αν είχα πρόταση για καλύτερη δουλειά αλλού, δεν θα θεωρούσα σωστό να φύγω από το σχολείο	Αξία «αφοσίωσης»
Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος								
Προσωπική φιλοδοξία	.230	.241	.259	.271	.317*	.134	.264	.128

Αγάπη για παιδιά/διάχυση γνώσης	.249	.241	.220	.239	.314*	.292	.173	.231
Επιθυμία για διαφορά	.281	.288	.326*	.307*	.290	.237	.246	.228
Έλλειψη άλλων επαγγελματικών επιλογών	-.124	-.195	-.151	-.261	-.066	-.778	-.112	-.107
Κοινωνική αναγνώριση	.282	.236	.332*	.196	.384*	.259	.154	.200
Θετικές μαθητικές εμπειρίες	.359*	.295	.337*	.234	.357*	.326*	.186	.281
Ταύτιση με κοινωνικό συμφέρον	.231	.184	.260	.225	.355*	.314*	.128	.171
Καλύτερη ανταπόκριση σε προσωπικές και επαγγελματικές αξίες	.321*	.276	.373*	.256	.401**	.166	.295	.320*
Ταίριαζε καλύτερα στην προσωπικότητά	.355*	.325*	.383*	.331*	.431**	.209	.261	.348*
<i>Παράγοντες επηρεασμού επαγγέλματος</i>								
Υπευθυνότητα για οργάνωση διδασκαλίας	.197	.213	.202	.300*	.161	.115	.089	.093
Υπευθυνότητα για κοινωνία	.317*	.264	.248	.343*	.186	.205	.184	.173
Αποσαφήνιση καθηκόντων και υποχρεώσεων	.245	.317*	.272	.240	.333*	.250	.180	.185
Προθυμία δαπάνης επιπλέον χρόνου για βοήθεια παιδιών να λύσουν τα προβλήματα της ζωής	.199	.257	.230	.291	.341*	.299	.335*	.358*

Προθυμία δαπάνης επιπλέον χρόνου για βοήθεια παιδιών να λύσουν προβλήματα του σχολικού περιβάλλοντος	.095	.157	.127	.204	.301*	.216	.219	.172
Πρότυπο για μαθητές/τριες	.168	.186	.300*	.161	.228	.150	.174	.203
Σημασία επιμόρφωσης								
Χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας	.175	.169	.178	.174	.114	.232	.142	.307*
**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).								
*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).								

Πίνακας 4. 19: Μέτριες και ισχυρές συσχετίσεις επαγγελματικής ταυτότητας και οργανωσιακής δέσμευσης.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 4.19, η «*Επαγγελματική ταυτότητα*» και η «*Οργανωσιακή δέσμευση*» δεν φαίνεται να παρουσιάζουν ιδιαίτερα πολλές ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ των επιμέρους παραγόντων τους. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι εντοπίζονται μόνο δύο ισχυρές συσχετίσεις, οι οποίες είναι από τους «*Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος*», οι προτάσεις «*Ανταποκρίνεται με τον καλύτερο τρόπο στις προσωπικές και επαγγελματικές μου αξίες*» και «*Ταίριαζε καλύτερα στην προσωπικότητά μου*» και της πρότασης «*Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου*» σημειώνοντας $p=.401$ και $p=.431$, αντίστοιχα.

4.4.3.5. Επαγγελματική ταυτότητα και ικανοποίηση

Τέλος, ο Πίνακας 4.20 φανερώνει πως η επαγγελματική ταυτότητα με την επαγγελματική ικανοποίηση, συνδέονται επίσης με στατιστικά σημαντικό και μάλιστα θετικό τρόπο.

Επαγγελματική ταυτότητα	Επαγγελματική Ικανοποίηση							
	Κάνω μία σημαντική δουλειά	Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη	Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο	Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής	Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό	Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί	Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου	Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό.
Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος								
Προσωπική φιλοδοξία	.264	.344*	.259	.325*	.375*	.346*	.387*	.297
Αγάπη για παιδιά/διάχυση γνώσης	.293	.331*	.234	.281	.362*	.279	.311*	.311*
Επιθυμία για διαφορά	.267	.308*	.291	.304*	.228	.199	.304*	.342*
Θετικές μαθητικές εμπειρίες	.282	.339*	.219	.290	.245	.245	.293	.251
Ταύτιση με κοινωνικό συμφέρον	.305*	.324*	.264	.339*	.334*	.316*	.341*	.371*
Δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης	.247	.320*	.307*	.281	.308*	.205	.304*	.347*
Οικονομικές απολαβές	.218	.217	.385*	.276	.322	.189	.282	.225
Καλύτερη ανταπόκριση σε προσωπικές και	.437**	.447**	.383*	.494**	.504**	.400**	.411**	.413**

επαγγελματικές αξίες								
Ταίριαζε καλύτερα στην προσωπικότητά	.495**	.581**	.496**	.600**	.593**	.533**	.480**	.533**
Παράγοντες επηρεασμού επαγγέλματος								
Υπευθυνότητα για οργάνωση διδασκαλίας	.377*	.403**	.336*	.353*	.312*	.373*	.174	.246
Υπευθυνότητα για μαθητές/τριες	.337*	.321*	.282	.324*	.258	.335*	.200	.247
Υπευθυνότητα για κοινωνία	.382*	.335*	.445**	.404**	.332*	.382*	.403**	.314*
Αποσαφήνιση καθηκόντων και υποχρεώσεων	.330*	.361*	.306*	.382*	.411**	.398*	.316*	.336*
Προθυμία δαπάνης επιπλέον χρόνου για βοήθεια παιδιών να λύσουν τα προβλήματα της ζωής	.486**	.492**	.542**	.516**	.528**	.513**	.479**	.465**
Προθυμία δαπάνης επιπλέον χρόνου για βοήθεια παιδιών να λύσουν προβλήματα του σχολικού περιβάλλοντος	.341*	.423**	.416**	.375*	.397*	.390*	.305*	.274
Πρότυπο για μαθητές/τριες	.290	.320*	.340*	.295	.243	.347*	.214	.267

Σημασία επιμόρφωσης								
Γνώση/εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας	.206	.167	.338*	.217	.196	.281	.102	.233
Χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας	.186	.112	.346*	.262	.178	.321*	.186	.343*
Διαρκής ανάγκη επιμόρφωσης	.244	.358*	.222	.338*	.282	.345*	.215	.254
Πρόσφατη συμμετοχή σε επιμορφώσεις	.156	.271	.220	.269	.258	.183	.157	.391*
Ανάγκη προσωπικής ενασχόλησης για απόκτηση γνώσεων	.231	.372*	.230	.306*	.236	.276	.220	.252
Αφιέρωση προσωπικού χρόνου για την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων	.387*	.474**	.505**	.488**	.391*	.429**	.375**	.508**
**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).								
*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).								

Πίνακας 4. 20: Μέτριες και ισχυρές συσχετίσεις επαγγελματικής ταυτότητας και εργασιακής ικανοποίησης.

Κλείνοντας, σημαντικές συσχετίσεις φαίνεται να προέκυψαν και μεταξύ της «Επαγγελματικής Ταυτότητας» και της «Επαγγελματικής ικανοποίησης». Πιο συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 4.20 προέκυψε ότι οι προτάσεις των «Παραγόντων επιλογής επαγγέλματος», «Ανταποκρίνεται με τον καλύτερο τρόπο στις προσωπικές και επαγγελματικές μου αξίες» και «Ταίριαζε καλύτερα στην προσωπικότητά μου», σημείωσαν και τις

σημαντικότερες συσχετίσεις με τις προτάσεις «Κάνω μία σημαντική δουλειά» και «Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη», αντίστοιχα, με την πρώτη συσχέτιση να έχει $p=.437$ και $p=.447$ και τη δεύτερη συσχέτιση να έχει $p=.495$ και $p=.581$. Να αναφερθεί ότι η πρόταση «Ανταποκρίνεται με τον καλύτερο τρόπο στις προσωπικές και επαγγελματικές μου αξίες» συσχετίστηκε σημαντικά επίσης με τις προτάσεις «Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου» ($p=.494$), «Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου» ($p=.504$), «Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί» ($p=.400$), «Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου» ($p=.411$) και «Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό» ($p=.413$). Ακόμα η πρόταση «Ταίριαζε καλύτερα στην προσωπικότητά μου» συσχετίστηκε ισχυρά με το σύνολο των προτάσεων της «Επαγγελματικής ικανοποίησης».

Συνεχίζοντας την έρευνα, αναφορικά με τους «Παράγοντες επηρεασμού επαγγέλματος», να σημειωθεί ότι η πρόταση «Νιώθω υπεύθυνος/η για την οργάνωση της διδασκαλίας μου» εμφάνισε ισχυρή συσχέτιση με την πρόταση «Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη» ($p=.403$), η πρόταση «Νιώθω υπεύθυνος/η για την κοινωνία» με την πρόταση «Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο» ($p=.445$), την «Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου» ($p=.404$) και την «Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου» ($p=.403$). Ακόμα ισχυρή συσχέτιση προέκυψε μεταξύ της πρότασης «Τα καθήκοντά μου και οι αντίστοιχες υποχρεώσεις είναι πλήρως αποσαφηνισμένα» και της πρότασης «Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου» ($p=.411$). Επιπροσθέτως, η πρόταση «Είμαι πρόθυμος/η να δαπανήσω επιπλέον χρόνο για να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριες να λύσουν τα προβλήματα της ζωής τους» συσχετίστηκε ιδιαίτερα ισχυρά με το σύνολο των προτάσεων της «Επαγγελματικής ικανοποίησης» ενώ η πρόταση «Είμαι πρόθυμος/η να δαπανήσω επιπλέον χρόνο για να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριες να λύσουν τα προβλήματα του σχολικού τους περιβάλλοντος» συσχετίστηκε ισχυρά μόνο με τις προτάσεις «Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη» και «Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο» με $p=.231$ και $p=.416$, αντίστοιχα.

Τέλος, οι προτάσεις που εμπεριέχονται στη «Σημασία επιμόρφωσης» εμφάνισαν ισχυρές συσχετίσεις με τις προτάσεις «Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη», «Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο», «Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου», «Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί» και «Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό», με $p=.474$, $p=.505$, $p=.488$, $p=.429$ και $p=.508$.

4.4.3.6. Συσχετίσεις με δημογραφικά στοιχεία.

- Επαγγελματική ταυτότητα και χρόνια υπηρεσίας. Δεν αναδείχθηκε στατιστικά σημαντικό εύρημα ($p=0.308$).
- επαγγελματική ταυτότητα και ηλικία. Δεν αναδείχθηκε επίσης σημαντικό εύρημα ($p=0.307$)
- επαγγελματική ταυτότητα και φύλο

Ο Πίνακας 4.21, ανέδειξε πως οι άντρες έχουν σημαντικά μικρότερο σκορ επαγγελματικής ταυτότητας σε σχέση με τις γυναίκες ($p=0.001$).

Συσχέτιση μεταξύ φύλου και επαγγελματικής ταυτότητας			
	Φύλο	N	Mean Rank
Συνολικό score επαγγελματικής ταυτότητας	Άνδρας	37	48.74
	Γυναίκα	93	72.17
	Total	130	

Πίνακας 4. 21: Συσχέτιση φύλου και επαγγελματικής ταυτότητας.

- νοηματοδότηση και χρόνια υπηρεσίας. Ούτε σε αυτήν την περίπτωση βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ($p=0.231$).
- νοηματοδότηση και ηλικία. Αντίστοιχα, η ηλικία δεν φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά τη νοηματοδότηση ($p=0.512$).
- νοηματοδότηση και φύλο. Ούτε εδώ αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική επιρροή ($p=0.053$).

Ερευνητικά ερωτήματα

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Δηλώσεις εκπαιδευτικών αναφορικά με την επαγγελματική ταυτότητα και τις βασικές της διαστάσεις

Αναφορικά με την επαγγελματική ταυτότητα και τις βασικές της διαστάσεις προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται από υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ταυτότητας. Ως πρωταρχικοί παράγοντες επιλογής επαγγέλματος χαρακτηρίστηκαν η αγάπη για τα παιδιά και τη διάχυση της γνώσης, το ωράριο, οι συνθήκες, η μονιμότητα και η ασφάλεια της εργασίας αλλά και του γεγονότος ότι ήταν αυτό που σπούδασαν. Τα παραπάνω δεδομένα φαίνεται να συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας της Σκοδρά (2010), με εξαίρεση τον τελευταίο παράγοντα. Ακόμα, τα προηγούμενα υψηλά επίπεδα ισχύουν και για τις δηλώσεις σχετικά με τους παράγοντες επηρεασμού τους επαγγέλματος, δεδομένου του ότι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι νιώθουν υπευθυνότητα τόσο για τους μαθητές και την κοινωνία όσο και για την οργάνωση της διδασκαλίας τους. Επίσης, εμφανίστηκαν πρόθυμοι να δαπανήσουν επιπλέον χρόνο για το βοηθήσουν τους μαθητές να επιλύσουν τα προβλήματα του σχολικού περιβάλλοντος και της ζωής τους και δήλωσαν ότι επιβάλλεται να αποτελούν πρότυπο για τους μαθητές τους. Σε έρευνα των Φωτοπούλου & Υφαντή (2014), αναφέρεται ότι η μέριμνα για το μαθητή και το παιδαγωγικό ενδιαφέρον αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα γνωρίσματα στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με τη σημασία επιμόρφωσης προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν αναγκαία τη γνώση και την εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας· εδώ αναδείχθηκε η διάσταση των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων και γνώσεων της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, παρόμοια με τα αποτελέσματα της έρευνας των Φωτοπούλου & Υφαντή (2014) όπως και η διαρκής επιμόρφωση, σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας του Βεργίδη (2012), η προσωπική ενασχόληση για την απόκτηση γνώσεων και απεδείχθη ότι το δείγμα αφιερώνει αρκετό προσωπικό χρόνο για την απόκτηση επιπλέον γνώσεων. Να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τον Davis (2013), η χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας σε κάθε περίπτωση, με σκοπό την ενδυνάμωση και την υποστήριξη των μαθητών/τριών και η συνεχής επιμόρφωση, διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Τέλος, η προσωπική ενασχόληση και

η αφιέρωση προσωπικού χρόνου για την απόκτηση γνώσεων μπορεί να αποδοθεί στην προσπάθεια της βελτίωσης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως παράγοντα διαμόρφωσης της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Επίσης, με βάση τις δύο αυτές προτάσεις μπορεί να υποστηριχθεί ότι διαφαίνεται και η έντονη αφοσίωση αλλά και μεγάλη υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους.

Δηλώσεις εκπαιδευτικών για τη νοηματοδότηση του έργου τους- βασικές πτυχές

Λαμβάνοντας υπόψη τη σύγχρονη κοινωνική, οικονομική και πολιτική πραγματικότητα σε συνδυασμό με τα υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους και εξάντλησης στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών σε παγκόσμια κλίμακα καθώς και με την απουσία εκτίμησης, αναγνώρισης και σεβασμού από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, θα περίμενε κανείς ότι η απόδοση νοήματος του έργου των εκπαιδευτικών είναι ένα αδύνατο πόνημα. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της ερευνητικής προσπάθειας έρχονται σε αντίθεση με τα παραπάνω, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν ότι νοηματοδοτούν σε πολύ υψηλά επίπεδα το έργο τους, λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι η πλειοψηφία έχει βρει δουλειά που περιέχει νόημα, είναι αφοσιωμένοι στο εκπαιδευτικό έργο, και αισθάνονται χαρούμενοι που ασχολούνται με το συγκεκριμένο επάγγελμα όπως επίσης και ότι εύχονται να το συνεχίσουν για το υπόλοιπο της εργασιακής ζωής τους. Η παραπάνω διατύπωση σχετικά με την ανεύρεση δουλειάς που έχει νόημα συμφωνεί με τα δεδομένα των Ashmos & Duchon(2000) και Pratt & Ashforth (2003), όπου προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί βρήκαν ότι η εργασία τους έχει νόημα. Στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι τα παραπάνω ευρήματα δικαιολογούνται από το γεγονός ότι η νοηματοδότηση της εργασίας αναφέρεται και αφορά τη θετική ψυχολογική κατάσταση του εκάστοτε ανθρώπου που προκύπτει από την αποδοχή ως μέλος της οργανωτικής ομάδας του επαγγελματικού περιβάλλοντος αλλά και από το γεγονός ότι η απόδοση νοήματος στην εργασία συνδέεται με την επιθυμία ανακάλυψης και απόκτησης εμπειριών, σχετικά τόσο με το ρόλο όσο και με τις αξίες και του στόχους της εργασίας (Steger et al., 2012; Pratt & Ashworth, 2003).

Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος ένιωθε υπερηφάνεια για το εκπαιδευτικό έργο, κάτι που συμφωνεί και με τα αποτελέσματα της έρευνας του Chalofsky (2003). Η εργασία συνέβαλε στην προσωπική ανάπτυξη, την απόλυτη ικανοποίηση, την εξυπηρέτηση ενός ανώτερου σκοπού αλλά και στους στόχους που είχαν τεθεί για τη

ζωή, με ιδιαίτερα θετικό τρόπο. Αναφορικά με την εργασία των εκπαιδευτικών, το γεγονός ότι εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό και ότι συμβάλει στην προσωπική ανάπτυξη, την απόλυτη ικανοποίηση και την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί για τη ζωή. Με τον τρόπο αυτόν, ενισχύεται η άποψη ότι το διδακτικό επάγγελμα χαρακτηρίζεται από μεγάλη σημασία, αφού έχει αντίκτυπο τόσο στην ευρύτερη κοινωνία όσο και στο άτομο μεμονωμένα (Firestone & Pennell, 1993; Rosso et al., 2010). Δεν είναι τυχαίο ότι ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της νοηματοδότησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος είναι η ευκαιρία και η δυνατότητα ικανοποίησης του αισθήματος της ιδεολογικής αποστολής και της αντίστοιχης ηθικής δέσμευσης απέναντι στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Holsblat, 2014; Rothman & Hamukangandu, 2013).

Στην απόδοση νοήματος στην εργασία, προέκυψε ότι πρωταρχικοί παράγοντες επηρεασμού ήταν η επαφή και η σχέση με τα παιδιά, το ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται, η αίσθηση προσφοράς στην κοινωνία και η ευχάριστη αίσθηση του χώρου εργασίας. Η αλληλεπίδραση με τους μαθητές φαίνεται να συμβάλλει ιδιαίτερα στην απόδοση νοήματος στην εργασία και από την έρευνα των Van de Berg (2015). Κάτι το οποίο δεν πρέπει να προκαλεί έκπληξη, καθώς οι μαθητές πρωταγωνιστούν στη διαμόρφωση των εμπειριών των εκπαιδευτικών (Moore, Kraft & Paray, 2011). Αναφορικά με τους υπόλοιπους παράγοντες, να σημειωθεί ότι έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα των Janik & Rothman (2015), όπου ως πρωταρχικοί παράγοντες φάνηκε να είναι το κύρος και η αυτονομία του επαγγέλματος.

Επιπλέον, από το σύνολο των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το επάγγελμά τους αξιόλογο, ενδιαφέρον και με προκλήσεις, κάτι που έρχεται σε συμφωνία με τις έρευνες των Homana, Barber & Torney-Purta (2006), το ότι υφίστανται καλές συνθήκες εργασίας, διαφάνεια στις διαδικασίες του σχολείου αλλά και το ότι η διεύθυνση κατανοεί τα προβλήματα που προκύπτουν. Να σημειωθεί εδώ ότι, ενδεχομένως, το σύνολο των παραπάνω αποτελεσμάτων μπορεί να συμβάλει και στο γεγονός ότι το δείγμα χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό νοηματοδότησης για το έργο. Μάλιστα το ευρύτερο καλό σχολικό κλίμα και η σχέση με τη διεύθυνση του σχολείου φαίνεται, από τις έρευνες των Boyd, Grossman, Ing, Lankford & Wyckoff(2009) και Janik & Rothman (2015), να σχετίζονται και να επηρεάζουν τη νοηματοδότηση της εργασίας των εκπαιδευτικών. Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και οι έρευνες των Riehl & Sipple (1996) και Πασιαρδή (2004).

Δηλώσεις εκπαιδευτικών για την οργανωσιακή δέσμευση και την επαγγελματική ικανοποίηση που βιώνουν ως προέκταση του νοήματος που αποδίδουν στην εργασία.

Όσον αφορά την οργανωσιακή δέσμευση ως προέκταση του νοήματος της εργασίας που βιώνουν οι συμμετέχοντες, αυτή κινείται σε υψηλά έως μέτρια επίπεδα στο δείγμα, λαμβάνοντας ως δεδομένες τις απαντήσεις που αναφέρουν ότι ήταν δύσκολο να παραιτηθούν ακόμα και αν το επιθυμούσαν ως αποτέλεσμα του ότι αισθάνονταν «οικογένεια» με τη σχολική μονάδα. Η αίσθηση του «ανήκειν», η πίστη στην αξία της αφοσίωσης και τη θετική πορεία εξαιτίας της παραμονής στην ίδια σχολική μονάδα για μεγάλο μέρος της επαγγελματικής ζωής, δηλώνουν υψηλά επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης, τα οποία συμβάλλουν ιδιαίτερα θετικά στη νοηματοδότηση του έργου. Υψηλά επίπεδα συσχέτισης σημειώθηκαν μεταξύ οργανωσιακής δέσμευσης και νοηματοδότησης της εργασίας. Όσο αυξάνονταν τα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης τόσο αυξάνονταν και η νοηματοδότηση της εργασίας. Λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι η οργανωσιακή δέσμευση διαχωρίζεται σε συναισθηματική, κανονιστική και συνεχή (Meyer & Allen, 1997), από το σύνολο των παραπάνω προκύπτει ότι το δείγμα έχει ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής και συνεχούς οργανωσιακής δέσμευσης, όμοια με τα αποτελέσματα των ερευνών των Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker (2002) και Polat (2011).

Η οργανωσιακή δέσμευση αποτελεί, πιθανόν, τον καθοριστικότερο παράγοντα αποδοτικότητας και επιτυχίας ενός συγκεκριμένου οργανισμού (Hanaysha, 2016), αφού αντιπροσωπεύει τόσο την ταύτιση οργανισμού-εργαζομένου όσο και την ανάμειξή του με αυτόν (Arnold, 2005), εκφράζοντας την ίδια στιγμή και την επιθυμία παραμονής (Miller, 2003).


Κοντά στην οργανωσιακή δέσμευση, ιδιαίτερη σημασία στη νοηματοδότηση λαμβάνει και η επαγγελματική ικανοποίηση. Το δείγμα της έρευνας, φαίνεται να χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, όμοια με την έρευνα των Steger & Dik (2010). Σημειώθηκαν πολύ υψηλά ποσοστά στο σύνολο των ερωτήσεων που κλήθηκαν να απαντήσουν, ωστόσο, αυτά που φαίνεται να ξεχωρίζουν είναι ότι θεωρούν πως κάνουν μία σημαντική δουλειά, η οποία συμβάλλει με θετικό τρόπο στην προσωπική ανάπτυξη και ότι ο σκοπός της φαίνεται ικανοποιητικός. Τα

παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από τις έρευνες των Koustelios & Tsiglis (2016) και Bishay (1996), όπου αποδεικνύονται τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η σημασία που λαμβάνει η επαγγελματική ικανοποίηση σε συνδυασμό με τον τρόπο νοηματοδότησης του έργου καθορίζεται και η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης (Koustelios & Tsiglis, 2016). Μάλιστα, από τις συσχετίσεις που διενεργήθηκαν στα δεδομένα, που θα αναλυθούν στη συνέχεια, προέκυψε ότι όσο αυξάνεται η νοηματοδότηση εργασίας τόσο αυξάνεται και η επαγγελματική ικανοποίηση, αποδεικνύοντας την επιρροή της τελευταίας στην πρώτη.

Οι άνθρωποι που νοηματοδοτούν την εργασία τους και συμφωνούν τόσο με το σκοπό όσο και με τις αξίες του οργανισμού που εντάσσονται, έχει αποδειχτεί ότι, είναι πιο ικανοποιημένοι/ες όχι μόνο από τη δουλειά τους αλλά και από την ίδια τους τη ζωή και δεσμεύονται πολύ πιο εύκολα στην υλοποίηση των στόχων και των σκοπών του οργανισμού (Chalofsky & Krishna, 2009).

Συσχέτιση της νοηματοδότησης με την επαγγελματική ταυτότητα και συσχέτιση μεταξύ των εννοιών αυτών με την οργανωσιακή δέσμευση και την επαγγελματική ικανοποίηση που δηλώνουν ότι βιώνουν οι εκπαιδευτικοί.

 **Επαγγελματική ταυτότητα και νοηματοδότηση της εργασίας:**


 Η πλειοψηφία των «Παραγόντων επιλογής επαγγέλματος» εμφάνισε ισχυρές και πολύ ισχυρές συσχετίσεις με την «Αντίληψη του ρόλου», τη «Νοηματοδότηση του επαγγέλματος» και την «Επαγγελματική ικανοποίηση».

Ειδικότερα:

- Η ισχυρότερη συσχέτιση σημειώθηκε με τη «Νοηματοδότηση επαγγέλματος»· πιο συγκεκριμένα μεταξύ των προτάσεων «Δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης» και «Οι ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης» (p=.728).
- Επίσης ισχυρότατη συσχέτιση σημειώθηκε με την «Επαγγελματική ικανοποίηση»· ειδικότερα μεταξύ των «Ταίριαζε καλύτερα στην προσωπικότητά μου» και «Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου» (p=.600).
- Επιπλέον ισχυρές συσχετίσεις (p>500) σημειώθηκαν με την «Αντίληψη ρόλου», τη «Νοηματοδότηση επαγγέλματος» και την «Επαγγελματική ικανοποίηση». Ειδικότερα για την «Αντίληψη ρόλου»: η πρόταση

«Ανταποκρίνεται με τον καλύτερο τρόπο στις προσωπικές και επαγγελματικές μου αξίες» με την πρόταση «Η δουλειά μου συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη» και την πρόταση «Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου» αλλά και η «Ταίριαζε καλύτερα στην προσωπικότητά μου» με τις «Η δουλειά μου συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη», «Η εργασία μου συμβάλλει με θετικό τρόπο στους στόχους που έχω θέσει για τη ζωή μου», «Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου» και «Αισθάνομαι χαρούμενος/η με την εργασία μου». Ακόμα, για τη «Νοηματοδότηση επαγγέλματος»: η «Κοινωνική αναγνώριση» με «Το κύρος του επαγγέλματος». Επίσης, για την «Επαγγελματική ικανοποίηση»: η «Ανταποκρίνεται με τον καλύτερο τρόπο στις προσωπικές και επαγγελματικές μου αξίες» με την «Η δουλειά μου βοηθάει στην να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου» και η «Ταίριαζε καλύτερα στην προσωπικότητά μου» με τις «Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη», «Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου», «Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί» και «Η δουλειά μου εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό».

Από το σύνολο των παραπάνω μπορεί εύκολα να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι λόγοι επιλογής του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών επηρεάζει, σε ιδιαίτερα μεγάλο βαθμό, τόσο τον τρόπο που νοηματοδοτούν το επάγγελμά τους όσο και τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησής τους από αυτό. Επιπλέον, εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι λόγοι επιλογής του επαγγέλματος είναι αυτοί που συμβάλλουν καθοριστικά στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους.

 **Οι «Παράγοντες επηρεασμού επαγγέλματος» συσχετίστηκαν ισχυρά ($p > .500$) με την «Αντίληψη του ρόλου», τη «Νοηματοδότηση επαγγέλματος» και την «Επαγγελματική Ικανοποίηση». Ειδικότερα:**

- Οι σημαντικότερες συσχετίσεις σημειώθηκαν με την «Αντίληψη του ρόλου»· ειδικότερα η πρόταση «Είμαι πρόθυμος/η να δαπανήσω επιπλέον χρόνο για να βοηθήσω του/τις μαθητές/τριες να λύσουν τα προβλήματα της ζωής τους» με τις προτάσεις «Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν ανώτερο σκοπό» και «Νιώθω αφοσιωμένος/η στο εκπαιδευτικό έργο μου» με $p = .567$.
- Επίσης ισχυρές συσχετίσεις με την «Αντίληψη ρόλου» προέκυψαν μεταξύ των «Είμαι πρόθυμος/η να δαπανήσω επιπλέον χρόνο για να βοηθήσω του/τις

μαθητές/τριες να λύσουν τα προβλήματα της ζωής τους» και «Η δουλειά μου συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη», «Η εργασία μου συμβάλλει με θετικό τρόπο στους στόχους που έχω θέσει για τη ζωή μου» και «Αισθάνομαι χαρούμενος/η με την εργασία μου». Για τη «Νοηματοδότηση επαγγέλματος»: η πρόταση «Νιώθω υπεύθυνος/η για την κοινωνία» με την «Η αίσθηση ότι προσφέρω στην κοινωνία». Ακόμα, για την «Επαγγελματική Ικανοποίηση»: η πρόταση «Είμαι πρόθυμος/η να δαπανήσω επιπλέον χρόνο για να βοηθήσω του/τις μαθητές/τριες να λύσουν τα προβλήματα της ζωής τους» με τις προτάσεις «Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο», «Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου», «Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου» και «Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί».

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, όπως και με τους λόγους επιλογής του συγκεκριμένου επαγγέλματος, οι παράγοντες επηρεασμού του φάνηκε να επηρεάζουν τους ίδιους τομείς με πριν. Έτσι, προέκυψε ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν το ίδιο το επάγγελμα καθορίζουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το ρόλο τους, συμβάλλουν αποφασιστικά στον τρόπο που νοηματοδοτούν το επάγγελμά τους και επηρεάζουν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησής τους από το τελευταίο.

Συγκεντρωτικά μπορεί να υποστηριχθεί ότι τόσο οι λόγοι επιλογής του επαγγέλματος όσο και οι παράγοντες που το επηρεάζουν συμβάλλουν καθοριστικά στον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το ρόλο τους, τον τρόπο που νοηματοδοτούν το επάγγελμά τους αλλά και τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησής τους από αυτό. Ωστόσο, όπως θα φανεί παρακάτω, δεν συμβαίνει το ίδιο και με την «Σημασία της επιμόρφωσης». Έτσι:

📖 Η «Σημασία επιμόρφωσης» συσχετίστηκε σημαντικά και ισχυρά($p > 500$) με την «Αντίληψη ρόλου» και την «Επαγγελματική Ικανοποίηση». Πιο συγκεκριμένα:


- Η σημαντικότερη συσχέτιση σημειώθηκε με την «Αντίληψη ρόλου» και ειδικότερα μεταξύ των «Αφιερώνω αρκετό προσωπικό χρόνο για την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων» και «Νιώθω αφοσιωμένος/η στο εκπαιδευτικό έργο μου» ($p = .515$).
- Επιπλέον ισχυρές συσχετίσεις σημειώθηκαν με την «Επαγγελματική Ικανοποίηση»: η «Αφιερώνω αρκετό προσωπικό χρόνο για την απόκτηση

περαιτέρω γνώσεων» με τις «*Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο*» και «*Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό*».

Το συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι το γεγονός ότι η επιμόρφωση που λαμβάνουν ή που επιβάλλεται να λάβουν οι εκπαιδευτικοί συμβάλλει καθοριστικά τόσο στον τρόπο που αντιλαμβάνονται το ρόλο τους όσο και στα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησής τους, όχι όμως στον τρόπο που νοηματοδοτούν το επάγγελμά τους.

Συμπερασματικά, στο γενικότερο πλαίσιο, προκύπτει ότι, όσο καλύτερα δομείται η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών τόσο πιο υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης σημειώνονται και τόσο καλύτερα αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους. Δυστυχώς, όμως, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, δεν υφίστανται αξιόπιστες μελέτες οι οποίες να έχουν προβεί στην εξέταση των παραπάνω συσχετίσεων, με αποτέλεσμα να υπάρχει κενό στο πεδίο και να κρίνεται απαραίτητη η επιπλέον εξέταση του θέματος.

Νοηματοδότηση της εργασίας και Επαγγελματική ικανοποίηση:

 Η «*Αντίληψη ρόλου*» συσχετίστηκε ιδιαίτερα σημαντικά με το σύνολο των διατυπώσεων της «*Επαγγελματικής Ικανοποίησης*», με ισχυρότερη τη συσχέτιση μεταξύ των προτάσεων «*Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου*» και «*Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου*» ($p=.770$).

- Επιπλέον πολύ ισχυρές συσχετίσεις ($p>.700$), σημειώθηκαν μεταξύ των:
 - «*Η δουλειά μου συμβάλλει στην προσωπική μου ανάπτυξη*» και «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη*» και «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου*».
 - «*Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν ανώτερο σκοπό*» και «*Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου*» και «*Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό*».
- Ακόμα ιδιαίτερα ισχυρές συσχετίσεις ($p>.600$) ανιχνεύτηκαν:
 - Η «*Έχω βρει δουλειά που περιέχει νόημα*» με τις «*Κάνω μία σημαντική δουλειά*», «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη*», «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου*» και «*Ο σκοπός της δουλειάς με ικανοποιεί*». Η πρόταση «*Έχω βρει δουλειά που περιέχει νόημα*» εμφάνισε ισχυρές συσχετίσεις ($p>.500$) με τις «*Η δουλειά μου με βοηθάει να*

κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου» και «Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου».

- Η «Η δουλειά μου με ικανοποιεί απόλυτα» με τις «Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη», «Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου» και «Ο σκοπός της δουλειάς με ικανοποιεί».
- Η «Η δουλειά μου με βοηθά να έχω καλύτερη κατανόηση του εαυτού μου» με τις «Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη», «Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου» και «Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου». Αυτή η πρόταση εμφάνισε ισχυρή συσχέτιση ($p > .500$) και με τις προτάσεις «Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής» και «Ο σκοπός της δουλειάς με ικανοποιεί».
- Η πρόταση «Η δουλειά μου συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη» με τις «Κάνω μία σημαντική δουλειά», «Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου» και «Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου». Η συγκεκριμένη πρόταση εμφάνισε ισχυρές συσχετίσεις ($p > .500$) και με τις «Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο», «Ο σκοπός της δουλειάς με ικανοποιεί» και «Η δουλειά μου εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό».
- Η «Η εργασία μου συμβάλλει με θετικό τρόπο στους στόχους που έχω θέσει για τη ζωή μου» με τις «Κάνω μία σημαντική δουλειά», «Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη», «Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου», «Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου», «Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί» και «Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου». Η πρόταση εμφάνισε ισχυρή συσχέτιση ($p > .500$) με την πρόταση «Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό».
- Η «Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου» με τις «Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη», «Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου», «Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου» και «Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό». Η πρόταση εμφάνισε ισχυρή συσχέτιση ($p > .500$) και με τις προτάσεις «Κάνω μία σημαντική δουλειά» και «Ο σκοπός της δουλειάς με ικανοποιεί».

- Η «*Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν ανώτερο σκοπό*» με τις «*Κάνω μία σημαντική δουλειά*», «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη*», «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου*», «*Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου*» και «*Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί*». Η συγκεκριμένη πρόταση εμφάνισε ισχυρή συσχέτιση ($p > .500$) και με την πρόταση «*Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο*».
- Η «*Νιώθω αφοσιωμένος/η στο εκπαιδευτικό έργο*» με τις «*Κάνω μία σημαντική δουλειά*», «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη*», «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου*» και «*Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί*». Η πρόταση εμφάνισε ισχυρή συσχέτιση ($p > .500$) και με τις προτάσεις «*Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο*», «*Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου*», «*Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου*» και «*Η δουλειά μου εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό*».
- Η πρόταση «*Αισθάνομαι χαρούμενος/η με την εργασία*» με τις «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη*», «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου*» και «*Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί*». Η πρόταση εμφάνισε ισχυρή συσχέτιση ($p > .500$) με τις προτάσεις «*Κάνω μία σημαντική δουλειά*», «*Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο*», «*Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου*», «*Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου*» και «*Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό*».
- Τέλος, ισχυρές συσχετίσεις ($p > .500$), σημειώθηκαν μεταξύ των προτάσεων:
 - «*Υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στην προσωπική και επαγγελματική ζωή μου*» και «*Ο σκοπός της δουλειάς με ικανοποιεί*».
 - «*Νιώθω υπερηφάνεια για το εκπαιδευτικό μου έργο*» και του συνόλου των προτάσεων της «*Επαγγελματικής Ικανοποίησης*».

Από τα παραπάνω μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι όσο περισσότερο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το ρόλο τους, τόσο αυξάνονται και τα επίπεδα της εργασιακής τους ικανοποίησης.

📖 Η «*Νοηματοδότηση επαγγέλματος*» συσχετίστηκε ιδιαίτερα σημαντικά με το σύνολο των διατυπώσεων της «*Επαγγελματικής Ικανοποίησης*», με ισχυρότερη τη συσχέτιση ($p > .600$) μεταξύ των προτάσεων «*Η αίσθηση ότι προσφέρω στην κοινωνία*» και «*Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο*», «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου*», «*Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί*», «*Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου*» και «*Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό*».

- Ακόμα, ισχυρές συσχετίσεις ($p > .500$), σημειώθηκαν μεταξύ των προτάσεων:
- «*Το κύρος επαγγέλματος*» με τις «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη*», «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου*», «*Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου*» και «*Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου*».
 - «*Η επαφή και η σχέση μου με τα παιδιά*» και «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου*».
 - «*Το ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω*» με την «*Κάνω μία σημαντική δουλειά*».
 - «*Η αίσθηση ότι προσφέρω στην κοινωνία*» με τις «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη*» και «*Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου*».

Συμπερασματικά από τα παραπάνω, προκύπτει ότι όσο περισσότερο, οι εκπαιδευτικοί, νοηματοδοτούν το επάγγελμά τους, τόσο αυξάνονται τα επίπεδα της εργασιακής τους ικανοποίησης.


📖 Οι «*Παράγοντες Νοηματοδότησης*» συσχετίστηκαν ιδιαίτερα ισχυρά ($p > .600$), με συγκεκριμένες προτάσεις τις «*Επαγγελματικής Ικανοποίησης*».

Πιο συγκεκριμένα:

- «*Η δουλειά μου είναι αξιόλογη*» με την «*Κάνω μία σημαντική δουλειά*».
- «*Η δουλειά μου με ικανοποιεί*» με τις «*Κάνω μία σημαντική δουλειά*», «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη*» και «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου*».
- «*Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα*» με τις «*Κάνω μία σημαντική δουλειά*» και «*Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί*».

- Ακόμα, ισχυρές συσχετίσεις ($p > .500$), ανιχνεύτηκαν μεταξύ συγκεκριμένων προτάσεων των μελετώμενων μεταβλητών. Αυτές ήταν:
 - «*Η δουλειά μου είναι αξιόλογη*» με τις «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη*», «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου*» και «*Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου*».
 - «*Η δουλειά μου με ικανοποιεί*» με τις προτάσεις «*Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου*» και «*Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου*».
 - «*Η δουλειά μου έχει ποικιλία*» με τις προτάσεις «*Κάνω μία σημαντική δουλειά*», «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου*» και «*Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί*».
 - «*Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα*» με τις «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη*» και «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου*».

Έτσι προκύπτει ότι οι παράγοντες νοηματοδότησης της εργασίας συμβάλλουν καθοριστικά και θετικά στην αύξηση των επιπέδων εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

 **Κλείνοντας, η «Οργανωσιακή δέσμευση» εμφάνισε μόνο ισχυρές συσχετίσεις ($p > .500$), με την «Επαγγελματική Ικανοποίηση». Πιο συγκεκριμένα οι προτάσεις που συσχετίστηκαν ήταν:**

- «*Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας» σε αυτό το σχολείο*» και «*Κάνω μία σημαντική δουλειά*» και «*Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου*».
- «*Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό*» και «*Κάνω μία σημαντική δουλειά*».

Ενώ στις προηγούμενες περιπτώσεις ανιχνεύτηκε πλήθος πολύ ισχυρών συσχετίσεων μεταξύ των μελετώμενων μεταβλητών, δεν συμβαίνει το ίδιο με την «Οργανωσιακή δέσμευση» και την «Επαγγελματική ικανοποίηση». Βέβαια υπάρχουν ισχυρές συσχετίσεις, οι οποίες αποδεικνύουν ότι όσο αυξάνεται η δέσμευση στον οργανισμό τόσο αυξάνεται και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αλλά και το αντίστροφο· ωστόσο, δεν είναι τόσο ισχυρές όσο προηγουμένως.

Στο γενικότερο πλαίσιο προέκυψε ότι όσο αυξάνονται τα επίπεδα των εξεταζόμενων παραγόντων τόσο αυξάνεται και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Να αναφερθεί εδώ ότι τα οφέλη που προκύπτουν από την ικανοποίηση αποδεικνύουν και τη σημασία διερεύνησης της νοηματοδότησης της εργασίας, δημιουργώντας έτσι έναν αμφίδρομο δεσμό μεταξύ των δύο εννοιών (Bishay, 1996). Το συνολικό εύρημα της έρευνας έρχεται να συμφωνήσει με την αντίστοιχη των Bogler & Somech (2004), όπου υποστηρίχθηκε ότι όσο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το επάγγελμά τους ως σημαντικό τμήμα της ζωής τους και όσο μεγαλύτερο νόημα αποδίδουν σε αυτό, τόσο μεγαλύτερη ικανοποίηση αντλούν.

📚 Νοηματοδότηση της εργασίας και Οργανωσιακή δέσμευση:

📖 Εδώ, η υψηλότερη συσχέτιση που προέκυψε ήταν μεταξύ των προτάσεων της «*Νοηματοδότησης της εργασίας*» και της «*Οργανωσιακής δέσμευσης*», η οποία εντοπίζεται μεταξύ των «*Παραγόντων νοηματοδότησης*» και της «*Οργανωσιακής δέσμευσης*» και πιο συγκεκριμένα μεταξύ των προτάσεων «*Ο/Η διευθυντής/ντρια με παρακινεί*» και «*Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου*» (p=.643).


Τα παραπάνω δεδομένα αποδεικνύουν ότι οι «Παράγοντες νοηματοδότησης» επηρεάζουν σε πολύ σημαντικό βαθμό την οργανωσιακή δέσμευση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, με τον σημαντικότερο να είναι η παρακίνηση από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας.

📖 Η «*Αντίληψη ρόλου*» εμφάνισε ισχυρές συσχετίσεις (p>.500) με την «*Οργανωσιακή δέσμευση*»: ειδικότερα συσχετίστηκαν οι προτάσεις «*Η εργασία μου συμβάλλει με θετικό τρόπο στους στόχους που έχω θέσει για τη ζωή μου*» και «*Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου*».

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι όσο καλύτερα και σε μεγαλύτερο επίπεδο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το ρόλο τους, τόσο μεγαλύτερα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης βιώνουν.


📖 Ακόμα, η «*Νοηματοδότηση επαγγέλματος*» συσχετίστηκε σημαντικά(p>.500) με την «*Οργανωσιακή δέσμευση*», με τις προτάσεις που συσχετίζονταν να είναι «*Το κύρος του επαγγέλματος*» και «*Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου*».

Σε συμφωνία με τα προηγούμενα, από τα παραπάνω προκύπτει ότι όσο περισσότερο νοηματοδοτούν το έργο τους οι εκπαιδευτικοί, τόσο αυξάνονται και τα επίπεδα της οργανωσιακής τους δέσμευσης.

 **Επιπλέον, οι «Παράγοντες νοηματοδότησης» εμφάνισαν ισχυρές συσχετίσεις (p>.500) με την «Οργανωσιακή δέσμευση». Πιο συγκεκριμένα συσχετίστηκαν οι προτάσεις:**

- «*Ικανοποιητικές απολαβές για τη δουλειά που προσφέρω*» και «*Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό*».
- «*Στο σχολείο μου δεν γίνονται διακρίσεις*» και «*Ένας από τους κύριους λόγους που εξακολουθώ να υπηρετώ σε αυτό το σχολείο είναι γιατί έχω μία αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του (συνάδελφοι, γονείς, μαθητές)*».
- «*Η σχολική μονάδα φροντίζει τους εργαζομένους της*» με τις προτάσεις «*Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας σε αυτό το σχολείο*», «*Το σχολείο μου σημαίνει πολλά για μένα*» και «*Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου*».
- «*Καλές συναδελφικές σχέσεις*» με τις «*Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας σε αυτό το σχολείο*» και «*Το σχολείο μου σημαίνει πολλά για μένα*».
- «*Υπάρχει αζιοκρατία στο σχολείο*» και «*Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας σε αυτό το σχολείο*».

Από το σύνολο των δεδομένων προέκυψε ότι οι παράγοντες που νοηματοδοτούν το επάγγελμα των εκπαιδευτικών είναι και αυτοί που συμβάλλουν καθοριστικά και θετικά στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.

 **Επιπροσθέτως, η «Επαγγελματική ικανοποίηση» συσχετίστηκε σημαντικά(p>.500), με την «Οργανωσιακή δέσμευση» και πιο συγκεκριμένα οι προτάσεις:**

- «*Κάνω μία σημαντική δουλειά*» και «*Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας σε αυτό το σχολείο*».
- «*Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου*» με τις προτάσεις «*Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας σε αυτό το σχολείο*» και «*Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό*».

Κατά αναλογία με τα παραπάνω, προκύπτει επίσης ότι όσο αυξάνονται τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών τόσο αυξάνεται και η οργανωσιακή τους δέσμευση.

Από όλα τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ νοηματοδότησης της εργασίας και οργανωσιακής δέσμευσης, παρόμοια με την περίπτωση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η νοηματοδότηση της εργασίας τόσο αυξάνεται και η οργανωσιακή δέσμευση, εκτός από την επαγγελματική ικανοποίηση. Από μελέτη του Holsblat (2014), έχει αποδειχτεί ότι η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών προϋποθέτει και την θετική απόδοση νοήματος στην εργασία.

✚ Επαγγελματική ταυτότητα και Επαγγελματική ικανοποίηση.

📖 Η υψηλότερη συσχέτιση που προέκυψε ήταν μεταξύ των «*Παραγόντων επιλογής επαγγέλματος*» και «*Επαγγελματικής ικανοποίησης*», με τις προτάσεις που συσχετίστηκαν να είναι η «*Ταίριαζε καλύτερα στην προσωπικότητά μου*» και η «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου*» ($p > .600$).

📖 Οι «*Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος*» προέκυψε να συσχετίζονται ισχυρά ($p > .500$) με την «*Επαγγελματική ικανοποίηση*». Πιο συγκεκριμένα συσχετίστηκαν οι προτάσεις:

- «*Ανταποκρίνεται με τον καλύτερο τρόπο στις προσωπικές και επαγγελματικές μου αξίες*» και «*Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου*».
- «*Ταίριαζε καλύτερα στην προσωπικότητά μου*» με τις «*Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη*», «*Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου*», «*Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί*» και «*Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό*».

Έτσι προκύπτει ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή του επαγγέλματος είναι αυτοί που συμβάλουν θετικά και καθοριστικά στην αύξηση των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

📖 Οι «*Παράγοντες επηρεασμού επαγγέλματος*» εμφάνισαν ισχυρές συσχετίσεις ($p > .500$), με την «*Επαγγελματική ικανοποίηση*». Ειδικότερα συσχετίστηκαν οι προτάσεις:

- «Είμαι πρόθυμος/η να δαπανήσω επιπλέον χρόνο για να βοηθήσω του/τις μαθητές/τριες να λύσουν τα προβλήματα της ζωής τους» με τις προτάσεις «Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο», «Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου», «Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου» και «Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί».

Εδώ, προκύπτει το συμπέρασμα ότι ακόμα και οι παράγοντες που επηρεάζουν το ίδιο το επάγγελμα είναι και αυτοί που συμβάλλουν στην αύξηση των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης με ιδιαίτερα θετικό τρόπο.

📖 Η «**Σημασία επιμόρφωσης**» συσχετίστηκε ισχυρά ($p > .500$) μόνο με μία πρόταση της «**Επαγγελματικής ικανοποίησης**»· συγκεκριμένα συσχετίστηκε η πρόταση «**Αφιερώνω αρκετό προσωπικό χρόνο για την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων**» και «**Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο**» και «**Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό**».

Κλείνοντας, το συμπέρασμα που προκύπτει είναι το γεγονός ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζει θετικά και σημαντικά την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Έτσι, όσο αυξάνεται η σημασία της επιμόρφωσης και η ενασχόληση με αυτήν τόσο αυξάνονται και τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Στο γενικότερο πλαίσιο, από το σύνολο των παραπάνω προκύπτει ότι η δόμηση της «Επαγγελματικής ταυτότητας» των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αύξηση των επιπέδων της «Επαγγελματικής ικανοποίησης» των εκπαιδευτικών. Να σημειωθεί ότι τα παραπάνω δεδομένα επιβεβαιώνονται από τις έρευνες των Magee (2015), Tang (2019) και Izadinia (2015). Μάλιστα σε έρευνα των Hanna, Oostdam, Severiens & Zijlstra (2019), αναφέρεται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι αναπόσπαστο τμήμα της διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, δεδομένου του ότι είναι αυτή που αντιπροσωπεύει τα συναισθήματα για τον οργανισμό.

🔲 Επαγγελματική ταυτότητα και Οργανωσιακή δέσμευση

📖 Στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν σημειώνονται ούτε πολύ ισχυρές ($p > .700$), ούτε ιδιαίτερα ισχυρές ($p > .600$), ούτε ισχυρές συσχετίσεις ($p > .500$), μεταξύ των μεταβλητών. Η πιο υψηλή τιμή συσχέτισης ήταν μεταξύ των «**Παραγόντων επιλογής επαγγέλματος**» και της «**Οργανωσιακής δέσμευσης**»

και πιο συγκεκριμένα μεταξύ των προτάσεων «Ταίριαζε καλύτερα στην προσωπικότητά μου» και «Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου»(p>.413).

Αυτό μπορεί να εξαχθεί ως συμπέρασμα εδώ είναι το γεγονός ότι ενδεχομένως οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών να επηρεάζει θετικά, όχι όμως πολύ σημαντικά, την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Να σημειωθεί ότι στον ελληνικό χώρο, δεν υπάρχει μεγάλος αριθμός αξιόπιστων ερευνών που να συνδυάζει τη μελέτη των δύο τομέων, ωστόσο δεν συμβαίνει το ίδιο σε παγκόσμια κλίμακα. Ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ επαγγελματικής ταυτότητας και οργανωσιακής δέσμευσης φαίνεται να προέκυψαν και στις έρευνες των Flores & Day (2006) και Lu et al. (2019). Ακόμα, αξίζει να σημειωθεί, ότι από την έρευνα των Rots, Aelterman, Devos & Vlerick(2010), έχει αποδειχτεί ότι μία διαμορφωμένη επαγγελματική ταυτότητα βελτιώνει και την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Συσχετίσεις με δημογραφικά στοιχεία

Μετά την εξέταση πιθανών συσχετίσεων μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων, της νοηματοδότησης της εργασίας και της επαγγελματικής ταυτότητας του δείγματος, προέκυψε ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας και ηλικία δεν διαδραμάτισαν κανένα ρόλο στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και δομούν οι εκπαιδευτικοί την επαγγελματική τους ταυτότητα ούτε στον τρόπο που νοηματοδοτούν το έργο και το επάγγελμά τους. Ωστόσο, δεν συμβαίνει το ίδιο και με το φύλο. Αυτό σημαίνει ότι το φύλο διαδραμάτισε κάποιο ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, δεδομένου του ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί απεδείχθη ότι δομούν και διαμορφώνουν σε μικρότερο βαθμό της επαγγελματική τους ταυτότητα σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς: το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με την έρευνα της Καντζάρα (2007). Ωστόσο, το φύλο απεδείχθη να μην επηρεάζει τις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τη νοηματοδότηση, σε αντίθεση με την έρευνα του Chalofsky (2003), όπου οι γυναίκες φάνηκε να νοηματοδοτούν το έργο και το επάγγελμά τους σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Acker, S. (1999). *The realities of teachers' work: Never a dull moment*. London: Cassell & Continuum.
- Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching & Teacher Education*, 27 (2), 308-319.
- Alutto, J. A., Hrebiniak, L. G., & Alonso, R. C. (1973). On operationalising the concept of commitment. *Social Forces*, 51, 448-454.
- Angle, H. L., & Perry J. L. (1981). An Empirical Assessment of Organizational Commitment and Organizational Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 1.
- Arnold, J. (2005). *Work Psychology: Understanding Human Behavior in Workplace*. London: Prentice Hall Financial Times.
- Ashmos, D. P., & Duchon, D. (2000). Spirituality at work: A conceptualization and measure. *Journal of Management Inquiry*, 9(2), 134-145.
- Auhagen, A. E. (2000). On the psychology of meaning of life. *Swiss Journal of Psychology*, 59, 34-48.
- Ball, D. (1972). Self and identity in the context of deviance: the case of criminal abortion. In: R. A. Scott & J. D. Douglas (Eds). *Theoretical Perspectives on Deviance*. New York: Basic Books.
- Ball, S. J. & Goodson, I. (1985). *Teachers' lives and careers*. Lewes: Falmer Press.
- Balzer, W. K., Kravitch, D.A., Lovell, S. E., Paul, K. B., Reilly, B. A., & Smith, P. C. (1990). *User's manual for the job descriptive index and the job in general scales*. Bowling Green: Bowling Green State University.
- Bar-On, R. (1986). *Behavior in Organizations*. Newton: Allyn & Bacon.
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. New York: Guilford.
- Baumeister, R.F. (1991). *Meanings of life*. New York: The Guilford Press.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.

- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 20 (2).
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Ben-Peretz, M., Kleeman, S., Reichenberg, R., & Shimoni, S. (2010). Educators of educators: Their goals, perceptions and practices. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 111-129.
- Bernstein, B. & Solomon, J. (1999). Pedagogy, identity and the construction of a theory of symbolic control: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 265-279.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Bhagat, R. S., & Chassie, M. B. (1981). Determinants of organizational commitment in working women: Some implications for organizational integration. *Journal of Occupational Behaviour*, 1, 17-30.
- Bishay, A. (1996). Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method. *Journal Of Undergraduate Sciences*, 3, 147-154.
- 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, 277 – 289.
- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bogler, R., & Nir, A.E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306.
- Borg, M. (2004). The apprenticeship of observation. *ELTJournal*, 58(3), 274-276.
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., & Wyckoff, J. (2009). *The Influence of School Administrators on Teacher Retention Decisions*.

- Burke, P.J. & Stets, J.E., (2009). *Identity Theory*. New York: Oxford Press.
- Canadian Association of Occupational Therapists [CAOT] (2002). *Enabling occupation. An occupational therapy perspective*. Ottawa: CAOT.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European journal of psychology of education*, 27(1), 115-132.
- Chalofsky, N. (2003). An emerging construct for meaningful work. *Human Resource Development International*, 6, 69-83.
- Chalofsky, N., & Krishna, V. (2009), Meaningfulness, commitment, and engagement: The intersection of a deeper level of intrinsic motivation. *Advances in Developing Human Resources*, 11(2), 189-203.
- Cohen, J. L.(2008). That's not treating you as a professional: teachers constructing complex professional identities through talk. *Teachers and Teaching*, 14 (2), 79-93.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cohen-Meitar, R., Carmeli, A.&Waldman, D., (2009). Linking meaningfulness in the workplace to employee creativity: the intervening role of organisational identification and positive psychological experiences, *Creativity Research Journal*, 21, 361– 375.
- Cooper, K. & Olson, M. R. (1996). The multiple ‘‘I’’ S’ of teacher identity.In M. Kompf, W.R. Bond, D. Dworet & R.T. Boak (Eds.), *Changing research &practice: teachers’ professionalism, identities & knowledge*, (pp. 78-89).New York: Springer.
- Curry, J. P., Wakefield, D. S., Price, J. L., & Mueller, C. W. (1986). On the causal ordering of job satisfaction and organizational commitment. *Academy of Management Journal*, 29(4), 847-858.
- Darby, A. (2008). Teachers’ emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching &Teacher Education*, 24, 1160-1172.
- Day, C. & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers’ professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.

- Day, C. & Hadfield, M. (1996). Metaphors for movement: Accounts of professional development. In M. Kompf, R.T., Boak, W.R. Bond & D.H. Dworek (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 149-166). London: Falmer Press.
- Day, C. & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692.
- Day, C., Flores, M. A. & Viana, I. (2007). Effects on national policies on teachers' sense of professionalism: Findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-265.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36, 362-378.
- Dorman, C., & Zapf, D. (2001). Job Satisfaction: a meta-analysis of stabilities, *Journal of Organizational Behavior*, 22, 483-504.
- Dornstein, M., & Matalon, Y. (1989). A comprehensive analysis of the predictors of organizational commitment: a study of voluntary army personnel in Israel. *Journal of Vocational Behavior*, 34, 192-203.
- Ebersole, P. (1998). Types and depth of written life meanings. In: P. T. Wong, & P. S. Fry (Eds.), *The human quest for meaning* (pp. 178-191). Mahwah: Erlbaum.
- Epstein, A. (1978). *Ethos and Identity*. London: Tavistock.
- Etzioni, A. (Ed.). (1969). *The semi-profession and their organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: Free Press.
- Everton, T., Turner, P., Hargreaves, L. & Pell, T. (2007). Public perceptions of the teaching profession. *Research Papers in Education*, 22(3), 247-265.
- Feder, A., Nestler, E.J., Westphal, M. & Charney, D.S. (2010). Psychobiological mechanisms of resilience to stress. In J. W. Reich, A.J. Zautra

& J.S. Hall (Eds.), *Handbook of Adult Resilience*. New York, London: The Guilford Press.

- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Firestone, A. W., & Pennell, R. J. (1993). Teacher Commitment, Working Conditions, and Differential Incentive Policies. *Review of Educational Research*, 63 (4), 489-525.
- Firestone, A. W., & Pennell, R. J. (1993). Teacher Commitment, Working Conditions, and Differential Incentive Policies. *Review of Educational Research*, 63 (4), 489-525.
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489–525.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Frankl, V. (1959). *Man's search for meaning*. London: Hodder & Stoughton.
- Frankl, V. (1973). *The doctor and the soul. From psychotherapy to logotherapy*. New York: Random House.
- Frankl, V. (1977). Paradoxes of happiness. *Life and Thought*, 1, 33–45.
- Frankl, V.E. (1967). *Psychotherapy and Existentialism*. N.Y.: Touchstone.
- Frankl, V. E. (1988). *The will to meaning: Foundations and applications of logotherapy*. New York: Meridian.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn: Theory, Prophecy and Policy*. Chicago: TheUniversityofChicago.
- Friesen, M. D., & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32.
- Gamsjager, E., & Buschmann, I. (1999). Determinants of teachers' burnout. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 281-292.

- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. In W. G. Secada (Ed.), *Review of research in education*, (pp. 99–125). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Gewirtz, S. (1997). Post-welfarism and the reconstruction of teacher's work in the UK, *Journal of Education Policy*, 12(4), 217-219.
- Goodson, I. & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hakanen, J. J., Bakker, A., & Schaufeli, W. (2006). Burnout and engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Hakanen, J., Bakker, A.B., & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513.
- Hall, C. & Schulz, R. (2003). Tensions in Teaching and Teacher Education: professionalism and professionalization in England and Canada. *Compare*, 33 (3), 369-383.
- Hammell, K. W. (2004). Dimensions of meaning in the occupations of daily life. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 71(5), 296-305.
- Hanaysha, J. (2016), Examining the Effects of Employee Empowerment, Teamwork, and Employee Training on Organizational Commitment, *Social and Behavioral Sciences*, 229, 298-306.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. H. (2019). Domains of Teacher Identity: A Review of Quantitative Measurement Instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27.
- Hogg, M. A., Terry, D. J., & White, K. M. (1995). A tale of two theories: A critical comparison of identity theory with social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 58 (4), 255-269.
- 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), 1175-1181.

- Homana, G., Barber, C., & Torney-Purta, J. (2006). *Assessing School Citizenship Education Climate: Implications for the Social Studies*, CIRCLE Working Paper 48.
- Homana, G., Barber, C., & Torney-Purta, J., (2006), *Assessing School Citizenship Education Climate: Implications for the Social Studies*, CIRCLE Working Paper 48.
- Hong, J.Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543.
- Hooley, N. (2007). Establishing professional identity: narrative as curriculum for preservice teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*,
- Hoyle, E. & John, P. D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassell.
- Hrebiniak, L. G., & Alutto, J. A. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 17, 555-573.
- Huberman, M. (1991) Survivre a la premiere phase de la carrier, *Cahiers Pedagogiques*, 290, 15-17.
- Hunt, S. D., & Morgan R. M. (1994). Organizational commitment: one of many commitments or key mediating construct? *Academy of Management Journal* 37(6), 1568-1587.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713.
- James-Wilson, S. (2001). *The influence of ethnocultural identity on emotions and teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Janik, M., & Rothmann, S. (2015). Meaningful work and secondary school teachers' intention to leave. *SA Journal of Education*, 35 (2), 1-13.
- Jans, N. A. (1989). Organizational commitment, career factors and career/life stage. *Journal of Organizational Behavior*, 10(3), 247-266.
- Judge, T. A., Parker, S., Colbert, A. E., Heller, D., & Ilies, R. (2001). Job satisfaction: A cross-cultural review. *Handbook of industrial, work and organizational psychology*, 2, 25-52.

- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11, 94-100.
- Kao, Y., & Lin, S. (2015). Constructing a Structural Model of Teachers' Professional Identity. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 4 (1), 69-81.
- Karakatsani, D., & Papaloi, E. (2016). *School's Learning Architecture: design for learning citizenship, diversity & social justice by investing on organizational meaningfulness*. Cambridge University Press.
- Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45-62.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), 449-450.
- Kloska, A., & Raemasut, A. (1985). Teacher Stress. Maladjustment and *Therapeutic Education*, 3(2), 19-26.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). Relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11, 189-203
- 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), 189-203.
- Koutselios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Education Managment*, 15 (7), 354-358.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research*, 29(2), 146-152
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress Directions for future research. *Educational Review*, 53 (1), 27-35.
- Längle, A. (1999). Existential analysis-Thesearch for an approval of life, *Fundamenta Psychiatrica*, 12, 139-1.

- Lau, P. S., Yuen, M. T., & Chan, R. M. (2005). Do demographic characteristics make a difference among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, 71, 491-516.
- Lauriala, A. & Kukkonen, M. (2005). Teacher and student identities as situated cognitions. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and Practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 199-208). Oxford: Routledge.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M.D. Dunnette (Ed.), *The handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349), Chicago: Rand McNall.
- Looney, A., Cumming, J., van Der Kleij, F., & Harris, K. (2017). Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1, 26.
- Magee, W. (2015). Effects of gender and age on pride in work, and job satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 16(5), 1091–1115.
- Malderez, A., Hobson, A. J., Tracey, L., & Kerr, K. (2007). Becoming a student teacher: core features of the experience. *European Journal of Teacher Education*, 30 (3): 225-248.
- Mancini, A.D. & Bonnano, G.A. (2010). Resilience to potential trauma: Toward a lifespan approach. In J.W. Reich, A.J. Zautra & J.S. Hall (Eds.), *Handbook of Adult Resilience*. New York: The Guilford Press.
- Marcelo, C. (2009) Professional Development of Teachers: past and future. *Educational Sciences Journal*, 8, 5–20.
- March, J. G., & Simon, H. A. (1958). *Organizations*. NY: Wiley, New York.
- Maslach, C., (1982). *Burnout: the cost of caring*. New Jersey: Prentice Hall.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. and Leiter, M.P. (2001). Job Burnout, *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- 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, 11–37.

- Mayer, R. C., & Schoorman, F. D. (1998). Differentiating Antecedents of Organizational Commitment: A Test of March and Simon's Model. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 15-28.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Thousand Oaks: Sage.
- Miller, K. (2003). Values, attitude and job satisfaction. In S.P Robbins, A. Odendaal & G. Roodt(eds). *Organizations, Behavior: Global and Southern African Perspectives*. Cape Town: Pearson Education South Africa.
- Moller, J. (2012). The construction of a public face as a school principal. *International Journal of Educational Management*, 26, 452-460.
- Moore, 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.
- Moos, L., Johansson, O. & Day, C. (2011). *New insights: How successful school leadership is sustained*. The Netherlands: Springer.
- Mowday, R. T., Steers, R.M., & Porter, L. W. (1982). *Employee-Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover*. San Diego: Academic Press.
- Neave, G. (1997). *Οι Εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το Εκπαιδευτικό Επάγγελμα στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London & New York: Routledge.
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction attitudes and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77, 963-974.
- Park, C. L. (2005). Religion and meaning. *Handbook of the psychology of religion and spirituality*, 2, 357-379.
- Parker, G. (2015). Teachers Autonomy. *Research in Education*, 93 (1), 19-33.
- Penley, L. E., & Gould, S. (1988). Etzioni's model of organizational involvement: A perspective for understanding commitment to organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 9(1), 43-59.

- Pennington, M. C. (2015). Teacher identity in TESOL: A frames perspective. In: Y. L. Cheung, S. B. Said, & K. Park (Eds.), *Advances and current trends in language teacher identity research* (pp. 16-30). New York: Routledge.
- 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), 1-13.
- 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), 1-13.
- Peterson, C & Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A Handbook and classification*. Oxford :Oxford University Press.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of applied psychology*, 59(5), 603-609.
- Pratt, M.G. & Ashforth, B.E. (2003).Fostering meaningfulness in working and at work. In K. S., Cameron, J. E. Dutton &R. E. Quinn (Eds.), *Positive Organizational Scholarship* (309-327). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Pratt, M.G. & Foreman, P. (2000). Classifying managerial responses to multiple identities. *Academy of Management Review*, 25, 18—42.
- Reichers, A. E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment. *Academy of Management Review*, 10(3), 465-476.
- Reker, G. T. & Chamberlain, K. (2000). Exploring existential meaning: Optimizing human development across the life span. Thousand Oaks: SAGE.
- Reker, G. T., & Wong, E T. (1988). Aging as an individual process: Toward a theory of personal meaning. In: J. Birren, & V. Bengtson (Eds.), *Emergent theories on aging* (pp. 214-247). New York: Springer.
- Rhodes, C., Nevill, A., & Allan, J. (2004). Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction, dissatisfaction morale and retention within an English Local Education Authority. *Research in Education*, 71, 74-87.
- Richards, J. C. (2017). Identity in second language teacher education. In: G. Barkhuizen (Ed.), *Reflections on language teacher identity research* (pp. 139-144). NewYork: Routledge.

- 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), 873-90,
- Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.). New York: Taylor & Francis Group/Association of Teacher Educators.
- Rodgers, C.R. & Scott, K.H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers (eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.). New York: Taylor & Francis Group/ Association of Teacher Educators.
- Rosso, B. D., Dekas, K. H., & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior*, 30, 91-127.
- Rothmann, S. & Hamukangandu, L. (2013). Callings, work role fit, psychological meaningfulness and work engagement among teachers in Zambia. *South Africa Journal of Education*, 33 (2), 1-16.
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1619–1629
- Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72, 269-274.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16 (2), 149-161.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo, & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). Oxford: Routledge.

- Sachs, J., (1999), Using Teachers Research as a Basis for Professional Renewal, *Journal of Education*, 25, 1, 39-53.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G. & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: Key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681-701.
- Saracaloglu, A. S. & Yenice, N. (2009). Investigating the self-efficacy beliefs of science and elementary teachers with respect to some variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 244-260.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92.
- Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*. New York: Addison Wesley Publishing Company.
- Scribner, S. P., & Crow, G. M. (2012). Employing professional identities: Case study of a high school principal in a reform setting. *Leadership and Policy in Schools*, 11 (3), 243-274.
- Skodra, E., Eliofotou-Menon, M. & Reppa, A. A. (2013). The role of educational policy in shaping the professional identity of secondary school teachers in Greece. *The Cyprus Journal of Sciences*, 10, 3-24.
- Snow, D. & Anderson, L. (1987). Identity work among the homeless: the verbal construction and avowal of personal identities. *American Journal of Sociology*, 92 (6), 1336–1371.
- Soreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiating. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12 (5), 527-547.
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences*. London: Sage Publications, Inc
- Steger, M. F. & Dik, B. J. (2010). Work as Meaning: Individual and Organizational Benefits of Engaging in Meaningful Work. In P.A Linley, S. Harrington & N. Page, N. (Eds.). *Oxford Handbook of Positive Psychology and Work* (pp. 131-142). Oxford: Oxford University Press.
- Steger, M. F. (2009). Meaning in life. In: S. J. Lopez (eds.), *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press.

- Steger, M. F., & Dik, B. J. (2009). Work as Meaning: Individual and Organizational benefits of Engaging in Meaningful Work. In M. F. Steger, & B. J. Dik (eds), *Individual and Organizational benefits of Meaningful work* (pp. 131-142).
- Steger, M. F., Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2012). Measuring meaningful work: The Work and Meaning Inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment, 20*, 322-337.
- Steger, M.F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for Meaning in Life. *Journal of Counseling Psychology, 53* (1), 80-93.
- Stets, J., & Burke, P., (2000), Identity theory and Social Identity theory, *Social Psychology Quarterly, 63* (3), 224-237.
- Tang, Y. (2019). It's not only Work and Pay: The Moderation Role of Teachers' Professional Identity on their Job Satisfaction in Rural China. *Applied Research in Quality of Life, 15*(4), 971-990.
- Usher, R. & Solomon, N. (1999). Experiential learning and the shaping of subjectivity in the workplace. *Studies in the Education of Adults, 31* (2), 155-164.
- Van den Berg, M. (2015). *Establishing identity and meaningfulness through identity claims. Expressions of organizational and professional identity and work meaning by teachers in higher education*. Enschede: University of Twente.
- Van der Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research, 72* (4), 577-625.
- Vloet, K., & van Swet, J. (2010). I Can Only Learn in Dialogue! Exploring Professional Identities in Teacher Education. *Professional Development in Education, 36* (1-2), 149-168.
- Warr, P., Cook, J., & Wall, T. (1979). Scales for the Measurement of Social Work Attitudes and Aspects of Psychological. *Journal of Occupational Psychology, 52*, 129-148.
- Welsh, W. N. (2003). Individual and Institutional Predictors of school disorder. *Youth Violence and Juvenile Justice, 1*(4), 346-368.

- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiener, Y., & Gechman, A. S. (1977). Commitment: A behavioral approach to job involvement. *Journal of Vocational Behaviour*, 10, 47-52.
- Wong, P. T. P. & Fry, P. S. (1998). *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Woods, P. & Jeffrey, B. (2002). The Reconstruction of Primary Teachers' Identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1), 89-106.
- Yalom, I. (1980). *Existential Psychotherapy*. N.Y.: Basic Books.

Ελληνόγλωσσες

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αλεβίζος Β., (1992), Στρες, Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ανθοπούλου Σ., Σ., (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού στο Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αντωνίου, Α.-Σ., & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική μελέτη. Στο Χ. Καρακιουλάφη, & Μ. Σπυριδάκης (Επιμ.), *Εργασία και κοινωνία* (σσ. 374-398). Αθήνα: ΔΙΟΝΙΚΟΣ.
- Βεργίδης, Κ.Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97-127.
- Γεμέλου, Δ. Σ. (2010), Τα Κίνητρα των Εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 1 (1), 101-116.
- Γκότοβος Α., (1990). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Γκότοβος Θ., Μαυρογιώργος Γ., (2000). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού από το θρανίο στην έδρα. Στο Γ., Γκότοβος, Γ., Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.). *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (1982). Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 9, 28-33.
- Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 152-158.
- Δημητριάδου, Α., (1982). *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Δούκας, Χ. (2000). *Η παιδεία στην κοινωνία της πληροφορίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καντζάρα, Β. (2007). Εκπαιδευτικοί, κύρος και φύλο: η περίπτωση των άγαμων καθηγητριών. Στο Ε. Γκόβα (επιμ.), *Η πτώση των φύλ(λ)ων. Κείμενα-προτάσεις για το σεξισμό και τη βία* (σσ. 21-32). Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Κατσουλάκης Σ., (1999). Η ένταξη των εκπαιδευτικών, διευθυντής του σχολείου και η σχέση του με τον νέο εκπαιδευτικό. Στο Α., Αθανασούλα Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.), *Διοίκηση Ανθρώπινου δυναμικού*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κελπανίδης, Μ. & Βруниώτη, Κ. (2004). *Διά βίου μάθηση, Κοινωνικές Προϋποθέσεις και Λειτουργίες, Δεδομένα και Διαπιστώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8 (1), 30-39.
- Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η Επαγγελματική Εξουθένωση στην εκπαίδευση, *Ψυχολογία*, 1, 30-39.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε., & Ματσαγγούρας, Η. (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. Στο Ν. Ζούκης & Θ. Μητάκος (Επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (σσ. 157-172). Αθήνα: ΠΕΕ.

- Ματσαγγούρας, Η. (2004). Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 7-26.
- Μαυρογιώργος Γ. (2003), Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996), Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος Γ.& Π. Παπακωνσταντίου (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Μαυρογιώργου, Γ. Νιστόπουλου & Β. Δ. Χαλκιώτη (επιμ.), *Εκπαιδευτική Διοίκηση Πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ. Μπαγάκης(επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 348-353). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες Προοπτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*, Αθήνα: Κριτική.
- Ναυρίδης Κ., (1985). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις.
- Παπαδάτου Δ., & Αναγνωστόπουλος Φ. (1995). Η επαγγελματική εξουθένωση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Στο Γ. Μπαγάκης, (Επιμ.), *Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πως* (σσ. 82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπάνης, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2007). *Ανάπτυξη Κλίμακας Μέτρησης επαγγελματικής προσαρμογής των εκπαιδευτικών (εργασιακή ικανοποίηση, επαγγελματικό άγχος και εξουθένωση)*. Διαθέσιμο στο http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_20.html

- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία-Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στην Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πολυχρόνη, Φ. & Αντωνίου, Α. Σ. (2006). Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο Χ. Παπαηλίου, Γ. Ξανθάκου & Σ. Χατζηχρήστου (επιμ.). *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία* (σσ. 161-186). Αθήνα: Ατραπός.
- Πυργιωτάκης, Ι., (1992). *Οι Έλληνες Δάσκαλοι: Εμπειρική Προσέγγιση των συνθηκών Εργασίας τους*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σαρρή, Σ. & Παπάνης, Ε. (2007). *Work Motivation and Job satisfaction between private employees and civil servants*. Διαθέσιμο στο <http://epapanis.blogspot.com/search/label/work%20motivation%20and%20job%20satisfaction>
- Σκόδρα, Ε. (2010). *Παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: η επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Τσάντας, Δ. Ν., Μουσιάδης, Θ. Χ., Μπαγιάτης, Ν. & Χατζηπαντελής, Θ. (1999). *Ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια στατιστικών πακέτων SPSS, ECXEL, S-PLUS*. Αθήνα: Ζήτη.
- Υφαντή, Α. Α. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Φαναριώτη, Π. (1996). *Ανθρώπινες σχέσεις στο εργασιακό περιβάλλον: Εισαγωγή στη σύγχρονη επιχειρησιακή ψυχολογία*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ. & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 131-138). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φωτοπούλου, Β. Σ. & Υφαντή, Α. Α. (2014). Θέσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό, την επαγγελματική

ανάπτυξη και την επαγγελματική ταυτότητα: μία εμπειρική μελέτη.
Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 57, 81-99.

- Χατζηδήμου, Δ. (2003). *Σκέψεις και Προτάσεις για την Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χυτήρης Λ., (2006). *Μάνατζεντ Αρχές Διοίκησης Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Φαίδιμος.

Παράρτημα Ι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο συντάχθηκε στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Εκπαιδευτική Ηγεσία» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, με τίτλο «Η νοηματοδότηση του έργου και της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών»

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ανώνυμη και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν εμπιστευτικά και κατά αποκλειστικότητα για ερευνητικούς σκοπούς. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι στη διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων μετά την ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

ΖαφειριώΜελισίδου

1. Δημογραφικά στοιχεία

1.1. Φύλο

A. Άνδρας

B. Γυναίκα

1.2. Ηλικία

A. 23-30 B. 31-40 Γ. 41-50

Δ. 51-60 E. 61 και άνω

1.3. Μορφωτικό επίπεδο

A. Πανεπιστημιακό επίπεδο

B. Μεταπτυχιακό επίπεδο/ Διδακτορικό επίπεδο/ Μεταδιδακτορικό επίπεδο

1.4. Εργασιακή κατάσταση

A. Μόνιμος/η

B. Αναπληρωτής/τρια

Γ. Ωρομίσθιος/α

1.5. Προϋπηρεσία

A. Έως 10 έτη

B. 11-20 έτη

Γ. 21-30 έτη

Δ. 30 έτη και άνω

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

2. Τμήμα 1ο: Επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών

Παρακαλώ, σημειώστε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας, με τις παρακάτω προτάσεις. (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Είμαι ουδέτερος/η, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα).

2.1. Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος

Γιατί επέλεξα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού:	1	2	3	4	5
a. Προσωπική φιλοδοξία					
b. Αγάπη για τα παιδιά και διάχυση γνώσης					
c. Επιθυμία να κάνω τη διαφορά					
d. Έλλειψη άλλων επαγγελματικών επιλογών					
e. Κοινωνική αναγνώριση					
f. Ωράριο, συνθήκες, μονιμότητα και ασφάλεια εργασίας					
g. Συμβατότητα με οικογενειακές υποχρεώσεις					
h. Θετικές Μαθητικές εμπειρίες από τα παιδικά μου χρόνια					
i. Ταύτιση με το κοινωνικό συμφέρον					
j. δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης					
k. Οικονομικές απολαβές					
l. Λόγω των σπουδών μου					
m. Ανταποκρίνεται με τον καλύτερο τρόπο στις προσωπικές και επαγγελματικές μου αξίες					
n. Ταίριαζε καλύτερα στην προσωπικότητά μου					

2.2. Παράγοντες επηρεασμού του επαγγέλματος

Πώς αντιλαμβάνομαι τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά μου;					
a. Νιώθω υπεύθυνος για την οργάνωση της διδασκαλίας μου					
b. νιώθω υπεύθυνος/η για τους/τις μαθητές/τριες μου	1	2	3	4	5
c. νιώθω υπεύθυνος/η για την κοινωνία	1	2	3	4	5
d. Τα καθήκοντά μου και οι αντίστοιχες υποχρεώσεις είναι πλήρως αποσαφηνισμένα	1	2	3	4	5
e. Είμαι πρόθυμος/η να δαπανήσω επιπλέον χρόνο για να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριες να λύσουν τα προβλήματα της ζωής τους	1	2	3	4	5

f. Είμαι πρόθυμος/η να δαπανήσω επιπλέον χρόνο για να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριες να λύσουν προβλήματα του σχολικού περιβάλλοντος	1	2	3	4	5
g. Θεωρώ ότι επιβάλλεται να λειτουργώ ως πρότυπο για τους/τις μαθητές/τριες μου	1	2	3	4	5

2.3.Σημασία επιμόρφωσης

Αναφορικά με τη διεύρυνση των γνώσεών μου και την καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων:					
a. Θεωρώ ότι, οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν κατά περίπτωση διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
b. Προσωπικά, χρησιμοποιώ διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη	1	2	3	4	5
c. Θεωρώ ότι, υπάρχει διαρκής ανάγκη επιμόρφωσης για τους/τις εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
d. Προσωπικά, τα τελευταία χρόνια έχω συμμετάσχει σε αρκετές επιμορφώσεις	1	2	3	4	5
e. Θεωρώ ότι, επιβάλλεται να υπάρχει προσωπική ενασχόληση για την απόκτηση γνώσεων	1	2	3	4	5
f. Αφιερώνω αρκετό προσωπικό χρόνο για την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων	1	2	3	4	5

3. Τμήμα 2^ο: Νοηματοδότηση της εργασίας

Να σημειώσετε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας, με τις παρακάτω προτάσεις.

(1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Είμαι ουδέτερος/η, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα).

3.1. Αντίληψη ρόλου

Πώς αντιλαμβάνομαι το ρόλο της εργασίας στη ζωή μου;					
a. Έχω βρει δουλειά που περιέχει νόημα	1	2	3	4	5
b. Η δουλειά μου με ικανοποιεί απόλυτα	1	2	3	4	5
c. Η δουλειά μου με βοηθά να έχω καλύτερη κατανόηση του εαυτού μου	1	2	3	4	5
d. Η δουλειά μου συμβάλλει στην προσωπική μου ανάπτυξη	1	2	3	4	5
e. Υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στην προσωπική και επαγγελματική ζωή μου	1	2	3	4	5
f. Η εργασία μου συμβάλλει με θετικό τρόπο στους στόχους που έχω θέσει για τη ζωή μου	1	2	3	4	5
g. Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου	1	2	3	4	5

h. Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν ανώτερο σκοπό	1	2	3	4	5
i. Νιώθω αφοσιωμένος/η στο εκπαιδευτικό έργο μου	1	2	3	4	5
j. Νιώθω υπερηφάνεια για το εκπαιδευτικό έργο μου	1	2	3	4	5
k. Ελπίζω να συνεχίσω το επάγγελμά μου για το υπόλοιπο της εργασιακής ζωής μου	1	2	3	4	5
a. Είμαι ικανοποιημένος/η με την ποσότητα και την ποιότητα της εργασίας μου	1	2	3	4	5
b. Αισθάνομαι χαρούμενος/η με την εργασία μου	1	2	3	4	5

3.2. Νοηματοδότηση επαγγέλματος

Τι δίνει νόημα και είναι σημαντικό στον τρόπο που βλέπω το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;					
a. Οι γενικές συνθήκες εργασίας στο σχολείο	1	2	3	4	5
b. Η ασφάλεια του επαγγέλματος	1	2	3	4	5
c. Η αυτονομία του επαγγέλματος	1	2	3	4	5
d. Το κύρος του επαγγέλματος	1	2	3	4	5
e. Η επαφή και η σχέση μου με τα παιδιά	1	2	3	4	5
f. Οι ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης	1	2	3	4	5
g. Το ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκω	1	2	3	4	5
h. Η αίσθηση ότι προσφέρω στην κοινωνία	1	2	3	4	5
i. Η άποψη των γονέων και της κοινωνίας για το επάγγελμα	1	2	3	4	5

3.3. Παράγοντες νοηματοδότησης

Αυτό που δίνει νόημα για μένα στο σχολείο:					
a. Οι καλές συνθήκες εργασίας	1	2	3	4	5
b. Ο χώρος εργασίας μου είναι ευχάριστος	1	2	3	4	5
c. Ικανοποιητικές απολαβές για τη δουλειά που προσφέρω	1	2	3	4	5
d. Η ασφάλεια και η σταθερότητα με τον μισθό μου	1	2	3	4	5
e. Η δουλειά μου έχει προκλήσεις	1	2	3	4	5
f. Η δουλειά μου είναι αξιόλογη	1	2	3	4	5
g. Η δουλειά μου με ικανοποιεί	1	2	3	4	5
h. Η δουλειά μου έχει ποικιλία	1	2	3	4	5
i. Η δουλειά μου είναι ενδιαφέρουσα	1	2	3	4	5
j. Ο/Η διευθυντής/ντρια με υποστηρίζει όταν το χρειάζομαι	1	2	3	4	5

k. Ο/Η διευθυντής/ντρια κατανοεί τα προβλήματά μου	1	2	3	4	5
l. Ο/Η διευθυντής/ντρια με παρακινεί	1	2	3	4	5
m. Στο σχολείο μου δεν γίνονται διακρίσεις	1	2	3	4	5
n. Η σχολική μονάδα φροντίζει τους εργαζομένους της	1	2	3	4	5
o. Οι σχέσεις με τους συναδέλφους είναι καλές					
p. Υπάρχει διαφάνεια στις διαδικασίες του σχολείου	1	2	3	4	5
q. Υπάρχει αξιοκρατία στο σχολείο	1	2	3	4	5

3.4. Επαγγελματική ικανοποίηση

Θεωρώ ότι:	Συμφωνία/Διαφωνία				
a. Κάνω μία σημαντική δουλειά	1	2	3	4	5
b. Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη	1	2	3	4	5
c. Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο	1	2	3	4	5
d. Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής μου	1	2	3	4	5
e. Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου	1	2	3	4	5
f. Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί	1	2	3	4	5
g. Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου	1	2	3	4	5
h. Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό.	1	2	3	4	5

3.5 Οργανωσιακή δέσμευση

a. Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας» σε αυτό το σχολείο	1	2	3	4	5
b. Αισθάνομαι «συναισθηματικά δεμένος/η» με αυτό το σχολείο	1	2	3	4	5
c. Το σχολείο μου σημαίνει πολλά για μένα	1	2	3	4	5
d. Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο αυτό	1	2	3	4	5
e. Θεωρώ ότι οι αξίες μου είναι σύμφωνες με τις αξίες του σχολείου μου	1	2	3	4	5
f. Ένας από τους κύριους λόγους που εξακολουθώ να υπηρετώ σε αυτό το σχολείο είναι γιατί έχω μία αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του (συνάδελφοι, γονείς, μαθητές).	1	2	3	4	5
g. Αν είχα πρόταση για μία καλύτερη δουλειά κάπου αλλού, δεν θα θεωρούσα σωστό να φύγω από αυτό το σχολείο	1	2	3	4	5

h. Πιστεύω στην αξία της «αφοσίωσης» σε μία σχολική μονάδα	1	2	3	4	5
i. Τα πράγματα είναι καλύτερα όταν παραμένεις στο ίδιο σχολείο κατά το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής σου σταδιοδρομίας	1	2	3	4	5
j. Είναι πολύ δύσκολο για μένα να παραιτηθώ από τη δουλειά μου αυτήν την στιγμή, ακόμη και να το ήθελα	1	2	3	4	5
k. Το να παραμείνω σε αυτό το σχολείο φέτος, είναι θέμα κυρίως αναγκαιότητας	1	2	3	4	5
l. Νομίζω ότι θα μπορούσα να δεθώ το ίδιο εύκολα με ένα άλλο σχολείο, όπως δέθηκα και με αυτό					
m. Αισθάνομαι πως έχω πολύ λίγες επιλογές αν φύγω από αυτό το σχολείο	1	2	3	4	5
n. Δεν πιστεύω ότι κάποιος πρέπει να είναι «αφοσιωμένος/η» για πάντα στην σχολική μονάδα που υπηρετεί	1	2	3	4	5
o. Το να «μετακινείται» κάποιος από δουλειά σε δουλειά, δεν μου φαίνεται λάθος	1	2	3	4	5

Παράρτημα II

Επαγγελματική ή ταυτότητα	Νοηματοδότηση εργασίας												
	Αντίληψη ρόλου												
	Δουλειά με νόημα	Δουλειά που φέρει αποδοτικότητα	Δουλειά που βοηθά στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού	Δουλειά που συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη	Ισορροπία προσωπικής και επαγγελματικής ζωής	Θετική συμβολή εργασίας στους στόχους ζωής	Δουλειά που βοηθά στην κατανόηση του νοήματος του κόσμου	Δουλειά με ανώτερο σκοπό	Αφοσίωση στο εκπαιδευτικό έργο	Υπερφάνεια για το εκπαιδευτικό έργο	Συνέχιση επαγγέλματος για το υπόλοιπο της εργασιακής ζωής	Ικανοποίηση με την ποσότητα και την ποιότητα της εργασίας	Αίσθημα χαράς με την εργασία
Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος													
Έλλειψη άλλων επαγγελματικών επιλογών	-.235**	-.265**	-.086	-.159	-.038	-.159	-.049	-.041	-.131	-.197*	-.229**	-.193*	-.169
Ωράριο, συνθήκες, μονιμότητα και ασφάλεια εργασίας	0,046	0,056	-.131	0,032	-.017	0,022	0,060	0,045	-.074	-.041	0,162	0,035	0,088
Συμβατότητα με οικογενειακές υποχρεώσεις	0,064	0,007	-.121	-.047	0,148	0,083	-.013	0,076	-.010	-.022	0,065	0,060	0,025
Οικονομικές απολαβές	0,172	.181*	0,136	.296**	0,120	0,157	.233**	.193*	0,138	0,154	.216*	0,170	.203**
Λόγω σπουδών	.194*	.198*	.239**	.194*	0,107	.217*	.221*	0,132	.222*	0,076	.207*	.201*	.272**

Σημασία επιμόρφωσης															
Γνώση/εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας	.260**	.267**	0, 108	.200*	.181*	.177*	0, 027	.196*	.276**	.238**	.217*	.259**	.271**		
	Νοηματοδότηση επαγγέλματος								Παράγοντες νοηματοδότησης						
	Γενικές συνθήκες εργασίας	Ασφάλεια επαγγέλματος	Αυτονομία επαγγέλματος	Κύρος επαγγέλματος	Επαφή και σχέση με τα παιδιά	Ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης	Ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο	Αίσθηση προσφοράς στην κοινωνία	Άποψη γονέων και κοινότητας για το επάγγελμα	Καλές συνθήκες εργασίας	Ευχάριστος χώρος εργασίας	Ικανοποιητικές απολαβές	Αφάλεια/σταθερότητα μισθού	Δουλειά με προκλήσεις	Αξιολογήσεις
Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος															
Έλλειψη άλλων επαγγελματικών επιλογών	0, 136	0, 051	0, 028	0, 018	-0, 035	-0, 021	-0, 095	-0, 204*	0, 044	.027	0, 006	0, 014	-.098	-0, 150	-.239**
Ωράριο, συνθήκες, μονιμότητα και ασφάλεια εργασίας	0, 078	.246**	.193*	.189*	0, 001	.245**	0, 016	0, 041	0, 138	.168	.208*	.190*	.202	0, 144	0, 115
Συμβατότητα με οικογενειακές υποχρεώσεις	-0, 006	.202*	0, 108	0, 095	-0, 100	.190*	-0, 045	-0, 040	0, 082	.094	0, 148	0, 102	.208	.178*	0, 146
Παράγοντες επηρεασμού επαγγέλματος															

Αποσαφήνιση καθηκόντων και υποχρεώσεων	, 221	, 078	, 169	, 228	, 285	0, 098	0, 161	.184*	0, 058	.143	0, 141	-0, 004	.076	, 098	, 249
Σημασία επιμόρφωσης															
Γνώση/εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας	0, 056	0, 074	0, 055	0, 170	.208*	.193*	.286**	.195*	0, 050	.188	.199*	0, 137	.061	.185*	.196*
Παράγοντες νοηματοδότησης															
	<i>Δουλ ειά που ικαν οποι εί</i>	<i>Δουλ ειά με ποικ ιλία</i>	<i>Δουλειά με ενδιαφέ ρον</i>	<i>Υποστήρ ιξη από τη διεύθυνσ η όταν απαιτείτ αι</i>	<i>Κατανόη ση προβλημ άτων από τη διεύθυνσ η</i>	<i>Παρακίν ηση από τη διεύθυνσ η</i>	<i>Απουσία διακρίσε ων</i>	<i>Φροντίδα εργαζομένω ν</i>	<i>Καλές συναδε λφικές σχέσεις</i>	<i>Διαφάνε ια διαδικασ ιών</i>	<i>Υπαρξη αξιοκρατίας.</i>				
Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος															
Αγάπη για παιδιά/διάχυση γνώσης	.204	.192	.184	.210	.191	.250	.189	.202*	.188*	.232**	.214*				
Έλλειψη άλλων επαγγελματικών επιλογών	- .294 **	-0, 103	-.200*	-0, 005	-0, 035	-0, 040	-0, 066	-0, 095	-0, 022	-0, 093	-0, 041				
Ωράριο, συνθήκες, μονιμότητα και ασφάλεια εργασίας	-0, 023	0, 007	-0, 072	0, 047	0, 027	0, 040	0, 006	-0, 031	.184*	-0, 121	-0, 080				
Συμβατότητα με οικογενειακές υποχρεώσεις	-0, 040	-0, 013	-0, 040	0, 132	0, 165	.199*	0, 100	0, 105	.204*	0, 003	0, 029				

Παράγοντες επηρεασμού επαγγέλματος											
Πρότυπο για μαθητές/τριες	,223	,105	.211*	0,163	0,019	,218	,196	,130	.288	.221	.247
Σημασία επιμόρφωσης											
Πρόσφατη συμμετοχή επιμορφώσεις	.151	.256**	.185*	.198*	.198*	.193*	.127	.022	.205	.288	-0,080
	Επαγγελματική ικανοποίηση								Οργανωσιακή δέσμευση		
	Σημασία εργασίας	Θετική συμβολή στην προσωπική ανάπτυξη.	Προσφορά θετικής αλλαγής στον κόσμο από την εργασία	Θετική συμβολή στην εργασία στο νόημα της ζωής	Δουλειά που βοηθάει στην θετική κατανόηση του εαυτού	Ικανοποίηση σκοπών εργασίας	Δουλειά που βοηθά στην κατανόηση του κόσμου	Δουλειά που στην «ανώτερο» σκοπό	Αισθάνομαι «μέρος της οικογένειας» στο σχολείο		
Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος											
Έλλειψη άλλων επαγγελματικών επιλογών	-.208*	-0,108	-0,003	-0,150	-0,069	-0,153	-0,117	-0,076	-0,124		
Κοινωνική αναγνώριση	.253**	.291*	.260**	.280**	.136	.257**	.160	.218*	.202*		
Ωράριο, συνθήκες, μονιμότητα και ασφάλεια εργασίας	0,132	0,087	0,124	0,070	0,056	0,140	0,044	.239**	0,128		

Συμβατότητα με οικογενειακές υποχρεώσεις	0, 107	0, 011	0, 023	-0, 034	-0, 036	0, 102	-0, 061	0, 169	0, 109
Λόγω σπουδών	.156	.191*	.239**	.297**	.257**	.235**	.221*	.197*	.179*
Οργανωσιακή δέσμευση									
	<i>Αισθάνομαι «συναισθηματικά δεμένος/η» με το σχολείο</i>	<i>Αισθάνομαι έντονα το «αίσθημα του ανήκειν» στο σχολείο</i>	<i>Το σχολείο μου σημαίνει πολλά για εμένα</i>	<i>Συμφωνία προσωπικών αξιών και σχολείου</i>	<i>Αίσθημα υποχρέωσης στους ανθρώπους του σχολείου</i>	<i>Αν είχα πρόταση για μία καλύτερη δουλειά κάπου αλλού, δεν θα θεωρούσα σωστό να φύγω από αυτό το σχολείο</i>	<i>Πίστη στην αξία της «αφοσίωσης»</i>	<i>Τα πράγματα είναι καλύτερα όταν παραμένεις στο ίδιο σχολείο κατά το μεγαλύτερο μέρος της επαγγελματικής σου σταδιοδρομίας</i>	
Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος									
Έλλειψη άλλων επαγγελματικών επιλογών	-.195*	-0, 151	-.261**	-0, 066	-0, 077	-0, 112	-0, 107	-0, 045	
Ωράριο, συνθήκες, μονιμότητα και ασφάλεια εργασίας	0, 096	0, 135	0, 079	0, 025	0, 024	-0, 088	0, 021	0, 033	
Συμβατότητα με οικογενειακές υποχρεώσεις	0, 055	0, 098	0, 041	0, 123	0, 131	0, 017	0, 062	0, 078	
Παράγοντες επηρεασμού επαγγέλματος									
Υπευθυνότητα για μαθητές/τριες	, 149	, 116	.191*	.203*	0, 128	0, 138	0, 091	0, 010	
Σημασία επιμόρφωσης									
Γνώση/ εφαρμογή διαφορετικών	0, 137	0, 096	.191*	0, 160	0, 165	0, 015	0, 123	0, 081	

μεθόδων διδασκαλίας								
Διαρκής ανάγκη επιμόρφωσης	, 000	-, 005	0, 146	0, 100	0, 091	0, 090	0, 116	0, 057
Πρόσφατη συμμετοχή σε επιμορφώσεις	, 110	, 066	.192*	.223*	.184*	0, 097	.213*	0, 160
Ανάγκη προσωπικής ενασχόλησης για απόκτηση γνώσεων	, 178	, 130	.186*	0, 169	0, 143	0, 071	0, 141	0, 075
Αφιέρωση προσωπικού χρόνου για την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων	, 181	, 157	.290**	.223*	.295**	0, 074	.249**	0, 052

Επαγγελματική ταυτότητα	Νοηματοδότηση εργασίας						
	Οργανωσιακή δέσμευση						
	<i>Είναι πολύ δύσκολο για μένα να παραιτηθώ από τη δουλειά μου αυτήν την</i>	<i>Το να παραμείνω σε αυτό το σχολείο φέτος, είναι θέμα κυρίως αναγκαιότητας</i>	<i>Νομίζω ότι θα μπορούσα να δεθώ το ίδιο εύκολα με ένα άλλο σχολείο, όπως δέθηκα και με αυτό</i>	<i>Αισθάνομαι πως έχω πολύ λίγες επιλογές αν φύγω από αυτό το σχολείο</i>	<i>Δεν πιστεύω ότι κάποιος πρέπει να είναι «αφοσιωμένος/η» για πάντα στην σχολική μονάδα που υπηρετεί</i>	<i>Το να «μετακινείται» κάποιος από δουλειά σε δουλειά, δεν μου φαίνεται λάθος</i>	

	<i>στιγμή, ακόμη και να το ήθελα</i>					
<u>Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος</u>						
Προσωπική φιλοδοξία	, 054	, 034	, 088	-, 056	, 013	, 187
Αγάπη για παιδιά/διάχυση γνώσης	0, 53	-, 035	, 021	-, 069	-, 110	-, 044
Επιθυμία για διαφορά	, 123	-, 128	-, 218	, 111	, 019	, 024
Έλλειψη άλλων επαγγελματικών επιλογών	, 031	, 200	, 046	, 299	, 007	, 014
Κοινωνική αναγνώριση	, 137	-, 056	-, 075	-, 045	-, 092	, 048
Ωράριο, συνθήκες, μονιμότητα και ασφάλεια εργασίας	, 074	-, 151	-, 045	-, 34	-, 034	-, 033
Συμβατότητα με οικογενειακές υποχρεώσεις	, 098	-, 110	, 008	-, 018	-, 079	-, 023
Θετικές μαθητικές εμπειρίες	, 181	-, 109	-, 127	-, 048	-, 120	, 006
Ταύτιση με κοινωνικό συμφέρον	, 087	-, 024	-, 003	, 093	, 004	, 042
δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης	, 121	-, 013	, 072	-, 110	, 014	, 019

Οικονομικές απολαβές	, 063	, 078	, 112	-, 088	-, 032	-, 100
Λόγω των σπουδών μου	, 274	, 060	-, 018	, 118	, 148	, 090
Καλύτερη ανταπόκριση σε προσωπικές και επαγγελματικές αξίες	, 176	-, 172	-, 041	-, 065	-, 008	, 007
Ταίριαζε καλύτερα στην προσωπικότητά	, 137	-, 159	-, 017	-, 102	, 042	, 127
<u>Παράγοντες επηρεασμού επαγγέλματος</u>						
Υπευθυνότητα για οργάνωση διδασκαλίας	-, 118	-, 111	, 063	-, 153	, 096	, 124
νιώθω υπεύθυνος/η για τους/τις μαθητές/τριες μου	-, 072	-, 044	, 148	-, 050	, 098	, 082
Υπευθυνότητα για κοινωνία	-, 103	-, 101	, 063	-, 150	-, 083	-, 111
Αποσαφήνιση καθηκόντων και υποχρεώσεων	, 015	-, 053	, 138	-, 157	-, 009	, 039
Προθυμία δαπάνης επιπλέον χρόνου για βοήθεια παιδιών να λύσουν τα προβλήματα της ζωής	-, 014	-, 109	, 144	-, 214	, 005	-, 018

Προθυμία δαπάνης επιπλέον χρόνου για βοήθεια παιδιών να λύσουν προβλήματα του σχολικού περιβάλλοντος	-, 066	, 019	, 127	-, 018	, 076	-, 063
Θεωρώ ότι επιβάλλεται να λειτουργώ ως πρότυπο για τους/τις μαθητές/τριες μου	-, 039	-, 024	, 164	, 039	, 054	, 027
<u>Σημασία επιμόρφωσης</u>						
Θεωρώ ότι, οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν κατά περίπτωση διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας.	-, 098	-, 010	, 212	-, 014	, 140	, 008
Χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας	-, 004	, 012	, 037	-, 123	-, 114	-, 044
Θεωρώ ότι, υπάρχει διαρκής ανάγκη επιμόρφωσης για τους/τις εκπαιδευτικούς	-, 098	-, 010	, 212	-, 014	, 140	, 008
Προσωπικά, τα τελευταία χρόνια έχω συμμετάσχει σε αρκετές επιμορφώσεις	-, 045	-, 008	, 195	-, 162	, 019	, 032

Θεωρώ ότι, επιβάλλεται να υπάρχει προσωπική ενασχόληση για την απόκτηση γνώσεων	-, 028	, 023	, 171	-, 205	, 059	, 098
Αφιερώνω αρκετό προσωπικό χρόνο για την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων	, 002	, 037	, 137	-, 014	, 133	, 141

Επαγγελματική ταυτότητα	Νοηματοδότηση εργασίας	
	Παράγοντες νοηματοδότησης	
	<i>Οι καλές συνθήκες εργασίας</i>	<i>Η ασφάλεια και η σταθερότητα με τον μισθό μου</i>
<u>Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος</u>		
Προσωπική φιλοδοξία	, 165	, 134
Αγάπη για τα παιδιά και διάχυση γνώσης	-, 042	-, 033
Επιθυμία για διαφορά	, 195	, 263
Έλλειψη άλλων επαγγελματικών επιλογών	, 027	-, 098
Κοινωνική αναγνώριση	, 197	, 059
Ωράριο, συνθήκες, μονιμότητα και ασφάλεια εργασίας	, 168	, 202
Συμβατότητα με οικογενειακές υποχρεώσεις	, 094	, 208
Θετικές μαθητικές εμπειρίες	.080	, 079
Ταύτιση με το κοινωνικό συμφέρον	, 202	, 244
Δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης	, 251	, 173
Οικονομικές απολαβές	, 222	, 226

Λόγω σπουδών	, 184	-, 059
Ανταπόκριση στις προσωπικές και επαγγελματικές αξίες	, 290	, 112
Ταίριαζε καλύτερα στην προσωπικότητά μου	, 200	, 079
<u>Παράγοντες νοηματοδότησης επαγγέλματος</u>		
Υπευθυνότητα για την οργάνωση της διδασκαλίας	, 138	, 135
Υπευθυνότητα για μαθητές/τριες	0, 15	, 027
Υπευθυνότητα για την κοινωνία	, 251	, 289
Αποσαφήνιση καθηκόντων και υποχρεώσεων	, 143	, 076
Προθυμία δαπάνης χρόνου για βοήθεια σε μαθητές/τριες να λύσουν τα προβλήματα της ζωής	, 173	, 249
Προθυμία δαπάνης χρόνου για βοήθεια σε μαθητές/τριες να λύσουν τα προβλήματα του σχολικού περιβάλλοντος	, 166	, 207
Πρότυπο για μαθητές/τριες	, 219	, 205
<u>Σημασία επιμόρφωσης</u>		
Γνώση/εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας	, 188	, 061
Χρήση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας	-, 040	-, 066
Διαρκής ανάγκη επιμόρφωσης	, 029	-, 011
Προσωπική συμμετοχή σε επιμορφώσεις	-, 009	-, 219
Προσωπική ενασχόληση για την απόκτηση γνώσεων	, 145	-, 056
Αφιέρωση προσωπικού χρόνου για την απόκτηση γνώσεων	, 125	-, 012

Νοηματοδότηση εργασίας	Επαγγελματική ικανοποίηση
-----------------------------------	----------------------------------

	<i>Κάνω μία σημαντική δουλειά</i>	<i>Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη</i>	<i>Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο</i>	<i>Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής</i>	<i>Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό</i>	<i>Ο σκοπός της δουλειάς με ικανοποιεί</i>	<i>Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου</i>	<i>Η δουλειά μου εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό.</i>
<u>Οργανωσιακή δέσμευση</u>								
<i>Αδυναμία παραίτησης</i>	, 152	, 149	, 018	, 192	, 128	, 195	, 221	, 144
<i>Αναγκαιότητα</i>	-, 103	-, 073	-, 036	-, 005	-, 025	-, 014	-, 077	-, 258
<i>«Δέσιμο»</i>	, 153	, 118	, 173	, 131	, 126	, 108	, 066	, 122
<i>Έλλειψη επιλογών</i>	-, 159	-, 171	-, 144	-, 185	-, 211	-, 202	-, 117	-, 174
<i>Έλλειψη αφοσίωσης</i>	, 055	, 090	, 027	, 043	, 055	-, 041	, 015	-, 014
<i>«Μετακίνηση» από δουλειά σε δουλειά</i>	, 086	, 164	-, 025	, 091	, 102	, 095	, 130	, 008

Νοηματοδότηση εργασίας	Οργανωσιακή δέσμευση					
	<i>Αδυναμία παραίτησης</i>	<i>Αναγκαιότητα</i>	<i>Δέσιμο</i>	<i>Έλλειψη επιλογών</i>	<i>Έλλειψη αφοσίωσης</i>	<i>«Μετακίνηση» από δουλειά σε δουλειά</i>
<u>Αντίληψη ρόλου</u>						
<i>Δουλειά με νόημα</i>	, 090	-, 066	, 147	, 174	-, 163	, 124
<i>Η δουλειά μου με ικανοποιεί απόλυτα</i>	, 142	-, 67	, 112	-, 190	, 013	, 048
<i>Η δουλειά μου με βοηθά να έχω καλύτερη κατανόηση του εαυτού</i>	, 197	, 049	, 154	-, 183	, 173	, 127

Η δουλειά μου συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη	, 114	-, 072	, 161	-, 217	, 117	, 070
Ισορροπία προσωπικής και επαγγελματικής ζωής	, 005	, 014	, 256	-, 039	, 026	, 133
Η εργασία μου συμβάλλει θετικά στους στόχους που έχω θέσει για τη ζωή	, 161	-, 052	, 230	-, 150	, 162	, 170
Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου	, 209	-, 083	, 054	-, 089	, 064	0, 61
Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν ανώτερο σκοπό	, 153	-, 057	, 189	-, 162	-, 001	-, 020
Νιώθω αφοσιωμένος/η στο εκπαιδευτικό έργο	, 207	, 053	, 247	-, 091	, 009	, 020
Νιώθω υπερηφάνεια για το εκπαιδευτικό έργο	, 121	-, 073	, 100	-, 064	-, 057	-, 038
Ελπίζω να συνεχίσω το επάγγελμα για το υπόλοιπο της εργασιακής ζωής	, 227	-, 077	, 090	-, 086	-, 015	-, 072
Είμαι ικανοποιημένος/η με την ποσότητα και την ποιότητα της εργασίας	, 002	, 140	, 253	-, 054	, 112	, 052
Αισθάνομαι χαρούμενος/η με την εργασία	, 096	-, 001	, 255	-, 294	, 105	, 197
<u>Νοηματοδότηση επαγγέλματος</u>						
Οι γενικές συνθήκες εργασίας στο σχολείο	, 045	-, 094	-, 043	-, 009	, 104	.005
Ασφάλεια επαγγέλματος	, 045	-, 094	-, 043	-, 009	, 104	, 005
Αυτονομία επαγγέλματος	, 127	-, 097	-, 033	, 031	, 460	, 005
Κύρος επαγγέλματος	, 162	-, 0150	-, 063	-, 035	, 115	-, 027
Η επαφή και η σχέση με τα παιδιά	, 114	-, 080	-, 046	-, 124	-, 008	, 059

Ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης	, 193	--, 001	, 112	-, 120	, 105	, 021
Ενδιαφέρον για το γνωστικό αντικείμενο	, 130	-, 061	-, 020	-, 116	, 015	-, 034
Αίσθηση προσφοράς στην κοινωνία	, 096	, 050	, 158	-, 079	, 038	, 105
Άποψη γονέων/κοινωνίας για το επάγγελμα	, 181	, 020	, 158	-, 081	-, 034	, 006
<u>Παράγοντες νοσηματοδότησης</u>						
Οι καλές συνθήκες εργασίας	, 212	, 141	, 007	, 062	, 110	, 207
Ο χώρος εργασίας είναι ευχάριστος	, 193	-, 072	-, 024	-, 063	, 133	, 026
Ικανοποιητικές απολαβές για τη δουλειά που προσφέρω	, 163	-, 123	-, 039	-, 059	, 096	-, 034
Ασφάλεια/σταθερότητα μισθού	, 144	, 010	-, 074	-, 045	, 044	-, 075
Δουλειά με προκλήσεις	, 116	-, 135	-, 079	, 007	-, 062	-, 101
Αξιόλογη δουλειά	, 170	-, 093	, 017	-, 110	-, 035	-, 031
Η δουλειά μου με ικανοποιεί	, 185	-, 087	, 184	-, 133	, 006	, 107
Δουλειά με ποικιλία	, 231	-, 035	, 180	-, 230	, 050	, 107
Ο/Η διευθυντής/ντρία με υποστηρίζει όταν το χρειάζομαι	, 080	-, 052	, 126	-, 117	, 053	, 082
Ο/Η διευθυντής/ντρία κατανοεί τα προβλήματά μου	, 091	-, 113	, 059	-, 154	, 048	-, 040
Ο/Η διευθυντής/ντρία με παρακινεί	, 067	-, 088	, 046	-, 162	, 030	-, 064
Στο σχολείο μου δεν γίνονται διακρίσεις	, 068	-, 067	, 011	-, 246	-, 108	-, 133
Η σχολική μονάδα φροντίζει τους εργαζομένους της	, 181	-, 114	, 005	-, 144	-, 054	0, 001
Καλές συναδελφικές σχέσεις	, 222	-, 149	-, 035	-, 142	-, 033	-, 040

Υπάρχει διαφάνεια στις διαδικασίες του σχολείου	, 322	-, 226	-, 054	-, 101	-, 103	-, 013
Υπάρχει αξιοκρατία στο σχολείο	, 211	-, 022	, 050	-, 109	-, 069	-, 020
<u>Επαγγελματική ικανοποίηση</u>						
Κάνω μία σημαντική δουλειά	, 152	-, 103	, 153	-, 159	, 055	, 086
Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στην προσωπική μου ανάπτυξη	, 149	-, 073	, 118	-, 171	, 090	, 164
Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο	, 018	-, 036	, 173	-, 144	, 027	-, 025
Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής	, 192	-, 026	, 131	-, 185	, 043	, 091
Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό	, 128	-, 005	, 126	-, 211	, 055	, 102
Ο σκοπός της δουλειάς με ικανοποιεί	, 195	-, 025	, 108	-, 202	-, 041	, 095
Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου	, 221	-, 014	, 066	-, 117	, 015	, 130
Η δουλειά μου εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό.	, 144	-, 077	, 122	-, 174	-, 014	, 008

Επαγγελματική ταυτότητα	Οργανωσιακή δέσμευση
--------------------------------	-----------------------------

	«Μέρος οικογένειας»	«συναισθηματικά δεμένος/η»	Σημασία	«Αίσθημα ανήκειν»	Συμφωνία προσωπικών αξιών και σχολείου	Αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του σχολείου	Αν είχα πρόταση για καλύτερη δουλειά αλλού, δεν θα θεωρούσα σωστό να φύγω από το σχολείο	Αξία «αφοσίωσης»
<u>Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος</u>								
Ωράριο, συνθήκες, μονιμότητα και ασφάλεια εργασίας	, 128	, 096	, 135	, 079	, 025	, 024	-, 088	, 021
Συμβατότητα με οικογενειακές υποχρεώσεις	, 109	, 055	, 098	, 041	, 123	, 131	, 017	, 062
Δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης	, 165	, 088	, 137	, 195	, 270	, 189	, 124	, 103
Οικονομικές απολαβές	, 229	, 107	, 159	, 126	, 166	, 035	, 092	, 142
Λόγω σπουδών	, 179	, 145	, 149	, 095	, 195	, 043	, 073	, 050
<u>Παράγοντες επηρεασμού επαγγέλματος</u>								
Υπευθυνότητα για μαθητές/τριες	, 137	, 149	, 116	, 191	, 203	, 128	, 138	, 091
<u>Σημασία επιμόρφωσης</u>								
Γνώση/εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας	, 160	, 137	, 096	, 191	, 160	, 165	, 015	, 123
Διαρκής ανάγκη επιμόρφωσης	, 063	, 000	-, 005	, 146	, 100	, 091	, 090	, 116

Πρόσφατη συμμετοχή σε επιμορφώσεις	0,065	,110	,066	,192	,223	,184	,097	0,213
Ανάγκη προσωπικής ενασχόλησης για απόκτηση γνώσεων	,192	,178	,130	,186	,169	,143	,071	,141
Αφιέρωση προσωπικού χρόνου για την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων	,230	,181	,157	,290	,223	,295	,074	,249

Επαγγελματική ταυτότητα	Οργανωσιακή δέσμευση						
	Παραμονή	Αδυναμία παραίτησης	Αναγκαιότητα	«Δέσιμο»	Έλλειψη επιλογών	Έλλειψη αφοσίωσης	«Μετακίνηση» από δουλειά σε δουλειά.
<u>Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος</u>							
Προσωπική φιλοδοξία	,269	,054	,034	,088	-,056	,013	,187
Αγάπη για τα παιδιά και διάχυση γνώσης	,212	,053	-,035	,021	-,069	-,110	-,044
Επιθυμία να κάνω τη διαφορά	,210	,123	-,128	-,218	,111	0,19	,024
Έλλειψη άλλων επαγγελματικών επιλογών	-,045	,031	,200	,46	,299	,007	,014
Κοινωνική αναγνώριση	,219	,137	-,056	-,084	-,045	-,092	,048
Ωράριο, συνθήκες, μονιμότητα και ασφάλεια εργασίας	,033	,074	-,151	-,045	-,034	-,034	-,033
Συμβατότητα με οικογενειακές υποχρεώσεις	,078	,098	-,110	,008	-,018	-,079	-,023

Θετικές Μαθητικές εμπειρίες από τα παιδικά μου χρόνια	, 224	, 181	-, 109	-, 127	-, 048	-, 120	, 006
Ταύτιση με το κοινωνικό συμφέρον	, 202	, 087	-, 024	-, 003	, 093	, 004	, 042
δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης	, 135	, 121	-, 013	, 072	-, 110	0, 14	, 019
Οικονομικές απολαβές	, 145	, 063	, 078	, 112	-, 088	-, 032	-, 100
Λόγω των σπουδών μου	0, 75	, 274	0, 60	-, 018	, 118	, 148	, 090
Ανταποκρίνεται με τον καλύτερο τρόπο στις προσωπικές και επαγγελματικές μου αξίες	, 343	, 176	-, 172	-, 041	-, 065	-, 008	, 007
Ταίριαζε καλύτερα στην προσωπικότητά μου	, 252	, 137	-, 159	-, 017	-, 102	, 042	, 127
<u>Παράγοντες επηρεασμού επαγγέλματος</u>							
Νιώθω υπεύθυνος για την οργάνωση της διδασκαλίας μου	, 028	-, 118	-, 111	, 063	-, 153	, 096	, 124
νιώθω υπεύθυνος/η για τους/τις μαθητές/τριες μου	0, 10	-, 072	-, 044	, 148	-, 050	, 098	0, 82
νιώθω υπεύθυνος/η για την κοινωνία	, 228	-, 103	-, 101	, 063	-, 150	-, 083	-, 111
Τα καθήκοντά μου και οι αντίστοιχες υποχρεώσεις είναι πλήρως αποσαφηνισμένα	, 202	, 015	-, 053	, 138	-, 157	-, 009	, 039
Είμαι πρόθυμος/η να δαπανήσω επιπλέον χρόνο για να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριες να λύσουν τα προβλήματα της ζωής τους	, 254	-, 041	-, 109	, 144	-, 214	, 005	-, 018
Είμαι πρόθυμος/η να δαπανήσω επιπλέον χρόνο για να βοηθήσω τους/τις μαθητές/τριες να λύσουν προβλήματα του σχολικού περιβάλλοντος	, 101	-, 066	, 019	127	-, 018	, 076	-, 063

Θεωρώ ότι επιβάλλεται να λειτουργώ ως πρότυπο για τους/τις μαθητές/τριες μου	0,31	-,039	-,024	,164	,039	,054	,027
<u>Σημασία επιμόρφωσης</u>							
Θεωρώ ότι, οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν κατά περίπτωση διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας.	,081	-,098	-,010	,212	-,014	,140	,008
Προσωπικά, χρησιμοποιώ διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη	,204	-,004	,012	,037	-,123	-,114	-,044
Θεωρώ ότι, υπάρχει διαρκής ανάγκη επιμόρφωσης για τους/τις εκπαιδευτικούς	,057	-,045	-,008	195	-,162	,019	,032
Προσωπικά, τα τελευταία χρόνια έχω συμμετάσχει σε αρκετές επιμορφώσεις	,160	-,028	,023	,171	-,205	,059	,098
Θεωρώ ότι, επιβάλλεται να υπάρχει προσωπική ενασχόληση για την απόκτηση γνώσεων	,075	,002	,037	,137	-,014	,133	,141
Αφιερώνω αρκετό προσωπικό χρόνο για την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων	,052	,066	-,012	,131	-,145	,109	,072

Επαγγελματική ταυτότητα	Επαγγελματική ικανοποίηση
--------------------------------	----------------------------------

	<i>Κάνω μία σημαντική δουλειά</i>	<i>Θετική συμβολή εργασίας στην προσωπική ανάπτυξη</i>	<i>Η δουλειά μου προσφέρει κάποια θετική αλλαγή στον κόσμο</i>	<i>Η δουλειά μου συμβάλλει θετικά στο νόημα της ζωής</i>	<i>Η δουλειά μου με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό</i>	<i>Ο σκοπός της δουλειάς μου με ικανοποιεί</i>	<i>Η δουλειά μου με βοηθά να κατανοήσω το νόημα του κόσμου γύρω μου</i>	<i>Η δουλειά που κάνω εξυπηρετεί έναν «ανώτερο» σκοπό.</i>
<u>Παράγοντες επιλογής επαγγέλματος</u>								
Έλλειψη άλλων επαγγελματικών επιλογών	-, 208	-, 108	-, 003	-, 150	-, 069	-, 153	-, 117	-, 076
Κοινωνική αναγνώριση	, 136	, 257	, 160	, 218	, 202	, 185	, 247	, 246
Ωράριο, συνθήκες, μονιμότητα και ασφάλεια εργασίας	, 132	, 0087	, 124	, 070	, 56	, 140	, 044	, 239
Συμβατότητα με οικογενειακές υποχρεώσεις	, 107	, 011	, 023	-, 034	-, 036	, 102	-, 061	, 169
Λόγω των σπουδών μου	, 156	, 191	, 239	, 297	, 257	, 235	, 221	, 197
<u>Σημασία επιμόρφωσης</u>								
Διαρκής ανάγκη επιμόρφωσης	.000	-.005	.0146	.0100	.091	.090	.0116	.057
Πρόσφατη συμμετοχή σε επιμορφώσεις	.110	.066	.192*	.223*	.184*	.097	.213*	.160

Ανάγκη προσωπικής ενασχόλησης για απόκτηση γνώσεων	.178*	.130	.186*	.169	.0143	.071	.0141	.075
Αφιέρωση προσωπικού χρόνου για την απόκτηση περαιτέρω γνώσεων	.181*	.157	.290**	.223*	.295**	.074	.249**	.052

Test Statistics ^{a, b}	
	Συνολικό score επαγγελματικής ταυτότητας
Kruskal-Wallis H	3.599
df	3
Asymp. Sig.	.308
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Προϋπηρεσία	

Test Statistics ^{a, b}	
	Συνολικό score επαγγελματικής ταυτότητας

Kruskal-Wallis H	4.811
df	4
Asymp. Sig.	.307
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Ηλικία	

Test Statistics ^{a, b}	
	Score νοηματοδότησης επαγγέλματος
Kruskal-Wallis H	3.358
df	3
Asymp. Sig.	.340
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Προϋπηρεσία	

Test Statistics ^{a, b}	
	Score νοηματοδότησης επαγγέλματος

Kruskal-Wallis H	.791
df	4
Asymp. Sig.	.512
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Ηλικία	

Test Statistics ^a	
	Συνολικό score νοσηματοδότησης της εργασίας
Mann-Whitney U	1345.000
Wilcoxon W	2048.000
Z	-1.937
Asymp. Sig. (2-tailed)	.053
a. Grouping Variable: Φύλο	