



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ-
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Διπλωματική εργασία

**Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών ειδικοτήτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
και παράγοντες ενδυνάμωσής της**

του

Τσαρτσαράκη Αντωνίου

Επιβλέπων καθηγητής: Ιορδανίδης Γεώργιος

Εξεταστές:

1. Παπαλόη Εύη
2. Τσακιρίδου Ελένη

Φλώρινα, Ιούνιος 2023

Copyright © Τσαρτσαράκης Αντώνιος, 2023

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: Τσαρτσαράκης Αντώνιος

A.E.M.: 1058

Ηλεκτρονική διεύθυνση: antonis.tsar@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2021

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών ειδικοτήτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και παράγοντες ενδυνάμωσής της

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 τον/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 23 - 6 – 2023

Ο δηλών

Τσαρτσαράκης Αντώνιος

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δηλαδή των εκπαιδευτικών εκτός των ΠΕ60, ΠΕ70), αλλά και τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσής τους, στους νομούς Πέλλας και Ημαθίας, όπως και να διερευνηθούν οι παράγοντες που ενδυναμώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση που επιχειρήθηκε ανέδειξε πολλούς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, η σχέση των εκπαιδευτικών με τους προϊσταμένους και τους συναδέλφους τους. Ανέδειξε, επίσης, και παράγοντες που ενδυναμώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση, όπως για παράδειγμα υψηλότερες οικονομικές απολαβές, αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου από την κοινωνία, καθώς και ασφαλέστερες και καλύτερα εφοδιασμένες σχολικές εγκαταστάσεις. Πολλά από τα αποτελέσματα που προέκυψαν μετά τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων συμφωνούσαν με παλαιότερα ερευνητικά στοιχεία. Στην έρευνα ακολουθήθηκε η ποσοτική προσέγγιση με τη χρήση ερωτηματολογίου με τη συμμετοχή 114 εκπαιδευτικών (61 γυναίκες, 53 άντρες). Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν ήταν ότι το φύλο δεν φαίνεται να επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση, σε αντίθεση με την ηλικία, την προϋπηρεσία, το μορφωτικό επίπεδο και το καθεστώς απασχόλησης (μόνιμοι- αναπληρωτές). Μάλιστα, σχετικά με το καθεστώς απασχόλησης, καταδείχθηκε ότι οι αναπληρωτές παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Ακόμη, μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση βιώνουν οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου, σε αντίθεση με τους κατόχους μεταπτυχιακού που βιώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική εξουθένωση. Αναφορικά με τους παράγοντες που ενδυναμώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση, υψηλότερα ποσοστά συγκεντρώνει το ερώτημα για την αύξηση μισθού, την αναγνώριση του έργου από την κοινωνία, τα μικρότερα αριθμητικά τμήματα και η μετακίνηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε λιγότερες σχολικές μονάδες.

Λέξεις-φράσεις κλειδιά: εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, επαγγελματική ικανοποίηση, επαγγελματική εξουθένωση, παράγοντες ενδυνάμωσης της επαγγελματικής ικανοποίησης

Abstract

The aim of this study is to investigate the job satisfaction of primary school teachers, as well as their burnout levels, in the prefectures of Pella and Imathia, and to explore the factors that strengthen job satisfaction. The attempted literature review revealed many factors that influence job satisfaction and burnout, such as gender, age, years of service, teachers' relationship with their supervisors and colleagues. It also indicated factors that strengthen job satisfaction, such as higher financial rewards, recognition of educational work by society, and safer and better equipped school facilities. Many of the results were in line with previous research evidence. The survey followed a quantitative approach using a questionnaire given to 114 teachers (61 women, 53 men). The conclusions were that gender did not seem to influence job satisfaction and burnout, unlike age, seniority, educational level and employment status (permanent; substitute). Indeed, with regard to employment status, it was shown that substitute staff have lower levels of job satisfaction and higher levels of burnout. Furthermore, higher levels of job satisfaction are experienced by those with a doctorate, as opposed to those with a master's degree who experience higher levels of burnout. In terms of factors that strengthen job satisfaction, the results showed as most important the salary increase, the recognition of work by society, fewer students in classrooms and less movement of teaching specialties to fewer school units.

Key words: primary education teachers, job satisfaction, burnout, job satisfaction enhancement factors

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	10
A' Θεωρητικό μέρος.....	12
A.1 Επαγγελματική ικανοποίηση – Εννοιολογική αποσαφήνιση.....	12
A.2 Θεωρίες επαγγελματικής ικανοποίησης.....	13
A.2.1 Οντολογικές προσεγγίσεις.....	14
A.2.1.1 Θεωρία ιεράρχησης των αναγκών.....	14
A.2.1.2 Η θεωρία του Alderfer για την παρακίνηση (ERG).....	15
A.2.1.3 Η προσέγγιση των δυο παραγόντων.....	16
A.2.1.4 Η θεωρία του McGregor – Η θεωρία X και Ψ (Employee Motivation Theory X and Theory Y).....	17
A.2.1.5 Η προσέγγιση για την κάλυψη των επίκτητων αναγκών.....	17
A.2.2 Μηχανιστικές θεωρίες.....	18
A.2.2.1 Η προσέγγιση του Victor Vroomγια τις προσδοκίες.....	18
A.2.2.2 Η θεωρία των Porterκαι Lawyergια τις προσδοκίες.....	19
A.2.2.3 Η θεωρία του Adamsγια την ισότητα και τη δικαιοσύνη.....	20
A.2.2.4 Η θεωρία των Lockeκαι Lathman για τη στοχοθέτηση.....	20
A.3 Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.....	21
A.3.1 Το φύλο ως παράγοντας ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.....	23
A.3.2 Η ηλικία και η διδακτική εμπειρία ως παράγοντας ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.....	24
A.3.3 Ο ρόλος του διευθυντή και των διαπροσωπικών σχέσεων στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.....	25
A.3.4 Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση.....	27
A.4 Απουσία επαγγελματικής ικανοποίησης.....	28
A.5 Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.....	29
A.6 Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.....	31
A.7 Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	33
B' Ερευνητικό μέρος.....	34
B.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.....	35
B.2 Μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας.....	35
B.2.1 Χρόνος και χώρος διεξαγωγής της έρευνας.....	36
B.2.2 Συμμετέχοντες.....	36

B.2.3 Η διαδικασία.....	39
B.2.4 Το εργαλείο της έρευνας.....	39
B.2.5 Στατιστική ανάλυση.....	42
B.2.6 Ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας.....	43
B.3 Αποτελέσματα.....	44
Γ. Συμπεράσματα – Συζήτηση.....	59
Γ.1 Συμπεράσματα.....	59
Γ.2 Περιορισμοί.....	62
Γ.3 Προτάσεις.....	63
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	64
Παράρτημα.....	70

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Στατιστικά στοιχεία για το φύλο.....	36
Πίνακας 2: Στατιστικά στοιχεία για την ηλικία των συμμετεχόντων.....	36
Πίνακας 3: Υπηρεσιακή κατάσταση των συμμετεχόντων.....	37
Πίνακας 4: Στατιστικά στοιχεία για τις ειδικότητες των συμμετεχόντων.....	37
Πίνακας 5: Στατιστικά στοιχεία για την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων.....	37
Πίνακας 6: Διαφορετικές σχολικές μονάδες απασχόλησης.....	38
Πίνακας 7: Πλήθος μαθητών στις σχολικές μονάδες απασχόλησης.....	38
Πίνακας 8: Πλήθος εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες απασχόλησης.....	38
Πίνακας 9: Μορφωτικό επίπεδο συμμετεχόντων.....	39
Πίνακας 10: Το φύλο σε σχέση με τους πέντε παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης....	44
Πίνακας 11: Υπηρεσιακή κατάσταση και πέντε παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης...45	
Πίνακας 12: Η ηλικία των συμμετεχόντων και οι πέντε παράγοντες ικανοποίησης.....	45
Πίνακας 13: Η προϋπηρεσία των συμμετεχόντων και οι πέντε παράγοντες ικανοποίησης.....	47
Πίνακας 14: Το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων και οι παράγοντες ικανοποίησης...48	
Πίνακας 15: Φύλο και παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης.....	52
Πίνακας 16: Υπηρεσιακή κατάσταση και παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης.....	52
Πίνακας 17: Ηλικία και παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης.....	52
Πίνακας 18: Προϋπηρεσία και παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης.....	53
Πίνακας 19: Μορφωτικό επίπεδο και παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης.....	53

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1: LSD Ηλικία-σχέση με μαθητές.....	46
Γράφημα 2: LSD Προϋπηρεσία-σχέση με μαθητές.....	47
Γράφημα 3: LSD Επίπεδο σπουδών-σχέση με διευθυντή/τρια.....	49
Γράφημα 4: LSD Επίπεδο σπουδών-σχέση με συναδέλφους.....	49
Γράφημα 5: LSD Επίπεδο σπουδών-ικανοποίηση από την εργασία.....	50
Γράφημα 6: LSD Επίπεδο σπουδών-σχέση με μαθητές.....	50
Γράφημα 7: LSD Επίπεδο σπουδών-συνθήκες εργασίας.....	51
Γράφημα 8: LSD Επίπεδο σπουδών-συναισθηματική εξάντληση.....	54
Γράφημα 9: Αύξηση μισθού και επαγγελματική ικανοποίηση.....	55
Γράφημα 10: Δημοκρατικότερη διοίκηση και επαγγελματική ικανοποίηση.....	55
Γράφημα 11: Αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών από την κοινωνία και επαγγελματική ικανοποίηση.....	56
Γράφημα 12: Αναγνώριση του έργου από τους συναδέλφους και επαγγελματική ικανοποίηση.....	56
Γράφημα 13: Συνεργασία με συναδέλφους και επαγγελματική ικανοποίηση.....	57
Γράφημα 14: Επαρκής υλικοτεχνική υποδομή και επαγγελματική ικανοποίηση.....	57
Γράφημα 15: Ασφαλείς σχολικές εγκαταστάσεις και επαγγελματική ικανοποίηση.....	58
Γράφημα 16: Μικρότερα αριθμητικά τμήματα και επαγγελματική ικανοποίηση.....	59
Γράφημα 17: Απασχόληση σε λιγότερες σχολικές μονάδες και επαγγελματική ικανοποίηση.....	59

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση διαδραματίζει έναν εξαιρετικά σημαντικό ρόλο για την προσωπική, αλλά και για την κοινωνική πορεία του ατόμου και, όπως είναι φανερό, είναι αναγκαίο η εκπαίδευση να χαρακτηρίζεται από υψηλή ποιότητα. Η εκπαίδευση αυτή, όμως, δεν σχετίζεται μόνο με το σχολικό πλαίσιο, αλλά και με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος είναι το κεντρικό πρόσωπο της διαδικασίας που λαμβάνει χώρα μέσα σε αυτό (Γραμματικού, 2016).

Ως εκπαιδευτικός ορίζεται ο επαγγελματίας ο οποίος όχι μόνο διδάσκει αλλά, επιπλέον, καθοδηγεί και εκπαιδεύει με απώτερο σκοπό τη μετάδοση γνώσεων και τη διαμόρφωση μίας υγιούς προσωπικότητας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, είναι γνωστό, ότι κάθε άλλο παρά εύκολος είναι. Συχνά, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός πέρα από διδάσκαλος, να είναι και παιδαγωγός, να μεταλαμπαδεύει όχι μόνο γνώσεις, αλλά και αξίες. Απαιτείται, ακόμη, να λαμβάνει υπόψη του τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή, τις διαφορετικές ανάγκες του και τις διαφορετικές ικανότητές του και να είναι σε θέση να τις αξιοποιήσει εμπράκτως και με επιτυχία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι γνωστό, ωστόσο, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται από τον τόπο που διδάσκει και από το προφίλ του μαθητικού δυναμικού. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι παράγοντες που καθιστούν επιτυχημένο έναν εκπαιδευτικό είναι πολυποίκιλοι, με έναν από αυτούς να είναι η ικανοποίηση που βιώνουν από την ενασχόλησή τους με την εκπαίδευση (Ματσαγγούρας, 2006· Ξωχέλης, 2000).

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί το σημαντικότερο πρόσωπο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού καθίσταται ο σημαντικότερος παράγοντας για την επιτέλεση οποιονδήποτε αλλαγών επιχειρούνται στον τομέα της εκπαίδευσης. Επίσης, για να επιτευχθούν οι σκοποί της διδασκαλίας και της μάθησης απαιτούνται πέρα από την καλή γνώση των γνωστικών αντικειμένων και τις αποτελεσματικές διδακτικές δεξιότητες και η αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση (Ματσαγγούρας, 2006· Παπαοικονόμου, 2017).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσαρμόζονται στις αλλαγές οι οποίες συντελούνται στην κοινωνία, καθώς το σχολείο δεν μπορεί να είναι αποκομμένο από αυτήν. Οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες από το έργο του εκπαιδευτικού αυξάνονται συνεχώς. Οι κοινωνικοοικονομικές, όμως, αλλαγές επιφέρουν συχνά επιπρόσθετο άγχος στους εκπαιδευτικούς, πέρα από αυτό που πηγάζει από τη φύση του επαγγέλματός τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η μελέτη των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και πώς αυτά επηρεάζουν ή όχι την απόδοσή τους είναι αναγκαία. Έχει πραγματοποιηθεί, λοιπόν, πλήθος ερευνών, τόσο σε διεθνές, όσο και σε εγχώριο επίπεδο αναφορικά με την

επαγγελματική ικανοποίηση, καθώς η νέα πραγματικότητα είναι πιθανόν να επηρεάζει τα επίπεδα παρακίνησης τους. Η επαγγελματική ικανοποίηση εν γένει συνδέεται με την αυξημένη παραγωγικότητα, που στην περίπτωση των εκπαιδευτικών επηρεάζει άμεσα τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, αλλά και την ακαδημαϊκή και κοινωνικοσυναισθηματική πορεία των μαθητών (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014).

Αντίθετα, η χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με την επαγγελματική εξουθένωση, η οποία σύμφωνα με μελέτες, επιδρά αρνητικά στη σωματική και ψυχική υγεία του ατόμου και περιορίζει την αποτελεσματικότητά του (Begley & Czjka, 1993).

Η παρούσα έρευνα έρχεται να καλύψει ένα κενό στην επιστημονική έρευνα αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς δεν υπάρχει πληθώρα αντίστοιχων ερευνών που να αποσκοπεί στην διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής εξουθένωσής τους. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έρχονται αντιμέτωποι με πολλές προκλήσεις και οι συνθήκες εργασίας τους διαφοροποιούνται από αυτές των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης. Επομένως, τα αποτελέσματα της έρευνας θα συμπληρώσουν τα ήδη υπάρχοντα και η επιστημονική κοινότητα θα έχει μία περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα για τα ζητήματα που άπτονται της ικανοποίησης και της εξουθένωσης όλων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην παρούσα εργασία, η οποία δομείται σε δύο μέρη, επιχειρείται, αρχικά, η βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με την «επαγγελματική ικανοποίηση» και η σύνδεσή της με την αποδοτικότητα, αλλά και η παρουσίαση των παραγόντων που συμβάλλουν στην ενίσχυσή της και των παραγόντων που επιτείνουν την επαγγελματική δυσαρέσκεια. Έπεται η παρουσίαση των θεωριών που έχουν διατυπωθεί για την επαγγελματική ικανοποίηση, οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε οντολογικές και μηχανιστικές. Ακόμη, επιχειρείται μία βιβλιογραφική ανασκόπηση και παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζονται αφορούν και τις δύο βαθμίδες της βασικής εκπαίδευσης και προέρχονται από σύγχρονες έρευνες ξένων και Ελλήνων ερευνητών. Γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με παράγοντες όπως το φύλο, η εκπαιδευτική εμπειρία, οι σχέσεις που αναπτύσσονται με τον διευθυντή και τους συναδέλφους. Άμεση σύνδεση με την επαγγελματική ικανοποίηση έχει η επαγγελματική εξουθένωση, καθώς εικάζεται ότι εκπαιδευτικοί που νιώθουν εξουθενωμένοι δεν βιώνουν επαγγελματική ικανοποίηση. Το πρώτο μέρος της εργασίας ολοκληρώνεται με

αναλυτική αναφορά στους παράγοντες που ενδυναμώνουν το έργο του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση την επαγγελματική τους ικανοποίηση, καθώς και με την παρουσίαση των συνθηκών εργασίας των ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, παρουσίαση απαραίτητη δεδομένου ότι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων είναι ο πληθυσμός της έρευνας.

Στο δεύτερο, ερευνητικό μέρος της εργασίας, παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογική προσέγγιση και τα βήματα που ακολουθήθηκαν προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Πρόκειται για μία ποσοτική έρευνα η οποία υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου 2022-23 με δείγμα 114 εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων οι οποίοι εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία του νομού Πέλλας και Ημαθίας. Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται το δείγμα της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων, καθώς γίνεται λόγος και σε ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Έπεται η αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν μετά τη στατιστική ανάλυση με τη χρήση πινάκων και γραφημάτων. Τέλος, η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, των συμπερασμάτων και την παράθεση των βιβλιογραφικών αναφορών.

A. Θεωρητικό μέρος

A.1 Επαγγελματική ικανοποίηση- Εννοιολογική αποσαφήνιση

Ένας από τους παράγοντες ο οποίος σχετίζεται άρρηκτα με την ψυχική υγεία των εργαζόμενων ατόμων είναι το επαγγελματικό περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται και η επαγγελματική ικανοποίηση την οποία βιώνουν. Η ικανοποίηση, όμως, των εργαζομένων δεν συνδέεται μόνο με την ψυχική υγεία των ίδιων αλλά άπτεται του ενδιαφέροντος και των επιχειρήσεων, αφού είναι γνωστό ότι οι έμπειροι και ικανοποιημένοι εργαζόμενοι είναι περισσότερο αποδοτικοί (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Η ορολογία «επαγγελματική ικανοποίηση» συνιστά μία έννοια η οποία έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα εδώ και πολλές δεκαετίες. Η χρήση αυτού του όρου συναντάται για πρώτη φορά το 1932. Αυτοί που μίλησαν πρώτοι για αυτή την έννοια ήταν ο Kornhauser και ο Sharp, οι οποίοι υλοποίησαν μία έρευνα με ένα ερωτηματολόγιο και ανώνυμες συνεντεύξεις στους εργαζομένους ενός εργοστασίου της εταιρίας Kimberly-Clarke. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι εργαζόμενοι βίωναν μεγαλύτερο άγχος στην πιθανότητα της απόλυσης, με τα συνακόλουθα αρνητικά συναισθήματα (Kornhauser & Sharp, 1932).

Ο πρώτος ορισμός της έννοιας, ωστόσο, έρχεται δυο χρόνια αργότερα από τον Horrock. Η επαγγελματική ικανοποίηση ορίστηκε ως ένας συνδυασμός της ψυχολογικής και φυσικής συνθήκης με το περιβάλλον εργασίας. Έκτοτε έχει διατυπωθεί πληθώρα ορισμών με έναν πρόσφατο, αυτό του DeNobile (2003), να επισημαίνει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση επέρχεται όταν ο εργαζόμενος βιώνει θετικά συναισθήματα από την επαγγελματική του δράση και το εργασιακό περιβάλλον, ενώ τα αρνητικά συναισθήματα τα οποία πηγάζουν από την εργασία και το περιβάλλον εργασίας σχετίζονται με την επαγγελματική δυσαρέσκεια.

Ένας ορισμός, όμως, κοινά αποδεκτός από την επιστημονική κοινότητα δεν έχει διατυπωθεί, αφού η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται μία έννοια πολυδιάστατη (Ηλιοφώτου, Γεωργίου & Σωκράτους, 2014). Αυτό φανερώνουν και ορισμοί που διατυπώθηκαν πριν από αυτόν του DeNobile (2003), οι οποίοι δεν συνδέουν την επαγγελματική ικανοποίηση μόνο με τις συναισθηματικές επιδράσεις της εργασίας στο άτομο (Smith, Kendall, & Hullin, 1969), αλλά και με τις προσωπικές ανάγκες του ατόμου. Έτσι, η επαγγελματική ικανοποίηση, σύμφωνα με τους Dawis και Lofquist (1984), σχετίζεται και με τον βαθμό στον οποίο το περιβάλλον εργασίας συνδράμει στην κάλυψη των αναγκών του εργαζομένου.

Αξιοσημείωτο είναι, όμως, ότι όλοι οι εργαζόμενοι δεν διέπονται από τις ίδιες πεποιθήσεις απέναντι στην εργασία, ούτε οι προσδοκίες τους ταυτίζονται, γεγονός που καθιστά τον ορισμό της επαγγελματικής ικανοποίησης περισσότερο σύνθετο (Χαραλαμπίδου, 1996). Σύμφωνα με τον Weiss (2002), τρεις είναι οι δομές που καθορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση και αυτές δεν είναι άλλες από την κρίση για την εργασία και τη θέση που έχει ο εργαζόμενος, τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα.

A.2 Θεωρίες επαγγελματικής ικανοποίησης

Όπως έχει προαναφερθεί, η επαγγελματική ικανοποίηση έχει συνδεθεί με την αποτελεσματική και αποδοτική εργασία. Οι εργαζόμενοι οι οποίοι είναι ικανοποιημένοι δεν αποχωρούν από την εργασία τους και έχουν ισχυρότερα κίνητρα με αποτέλεσμα να επιτυγχάνονται οι στόχοι. Επιπλέον, η αξία της εργασίας για το άτομο και την κοινωνία είναι αδιαμφισβήτητη. Δεδομένου ότι και τα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση, αυτή μελετήθηκε από τους ερευνητές της συμπεριφοράς και της ψυχολογίας (Μπουραντάς, 2005).

Με τον όρο “κίνητρα” νοείται ως μία εσωτερική κίνηση η οποία ενεργοποιεί το άτομο προς την επίτευξη στόχων. Τα άτομα ωθούνται στην δράση και με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ή όχι κάτι. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο έχουν διατυπωθεί θεωρίες σχετικά με τα κίνητρα του ατόμου, οι λεγόμενες θεωρίες παρακίνησης (Κάντας, 2009).

Η διατύπωση θεωριών σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, όπως είναι φυσικό, δεν θα μπορούσαν να μην συνδέονται άμεσα με τις θεωρίες γύρω από τα κίνητρα και τις ανάγκες του ατόμου. Οι θεωρίες αυτές χωρίζονται σε δύο μεγάλες ενότητες-κατηγορίες, τις οντολογικές και τις μηχανιστικές θεωρίες. Οι πρώτες δίνουν έμφαση στα είδη των κινήτρων και στο περιεχόμενό τους, ενώ οι δεύτερες στις συνθήκες που επικρατούν στον χώρο εργασίας και στη συμπεριφορά του εργαζομένου (Τσουνής & Σαράφης, 2016).

A.2.1 Οντολογικές προσεγγίσεις

A.2.1.1 Θεωρία ιεράρχησης των αναγκών

Ο Maslow θεωρείται ο σημαντικότερος εμπνευστής της θεωρίας κινήτρων. Σύμφωνα με τη θεωρία του, οι ανάγκες του ατόμου κατατάσσονται σε πέντε επίπεδα και αυτά καθορίζουν όλη τη ζωή του ατόμου. Τα κίνητρα ιεραρχούνται και ταξινομούνται από τα βασικότερα για την επιβίωση προς αυτά που επιφέρουν την πνευματική εξέλιξη του ατόμου. Στην πραγματικότητα πρόκειται για μία πυραμίδα στη βάση της οποίας ο Maslow τοποθετεί τις βιολογικές ανάγκες, όπως είναι η ανάγκη για τροφή, η δίψα. Στο επόμενο επίπεδο τοποθετείται η ανάγκη για ασφάλεια, λόγου χάρη η αγάπη, η συναισθηματική ασφάλεια, η σταθερότητα. Ακολουθεί το επίπεδο με τις κοινωνικές ανάγκες, όπως η ανάγκη αποδοχής, η σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων. Ψηλότερα τοποθετείται η ανάγκη για σεβασμό και αυτοεκτίμηση και στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκονται οι ανάγκες για αυτοολοκλήρωση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Τσουνής & Σαράφης, 2016).

Όπως γίνεται αντιληπτό οι πρώτες ανάγκες είναι αυτές που χρειάζεται το άτομο να καλύψει για να επιβιώσει και στη συνέχεια καλείται να καλύψει ανάγκες περισσότερο αφηρημένες που συνδέονται με την πνευματική του υπόσταση. Είναι αναμενόμενο, όμως, ότι ανάγκες που τοποθετούνται στην κορυφή της πυραμίδας είναι δυσκολότερο να ικανοποιηθούν. Πολλοί μάλιστα άνθρωποι καταβάλλουν τεράστιες προσπάθειες για να καλύψουν αυτές τις ανάγκες, έστω μερικώς (Τσουνής & Σαράφης, 2016).

Η θεωρία αυτή της ιεράρχησης των αναγκών βρήκε πρόσφορο έδαφος στη μελέτη της συμπεριφοράς του ατόμου στον εργασιακό χώρο. Συνδέθηκε με την ιεράρχηση των αναγκών στην εργασία. Στη βάση της αντίστοιχης πυραμίδας τοποθετούνται βασικές ανάγκες, όπως ο μισθός, η τήρηση των ωραρίων κοκ και στα ανώτερα επίπεδα ανάγκες για δημιουργικότητα και αυτενέργεια. Έτσι, οι έρευνες σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση στράφηκαν στην μελέτη των θεωριών της οργανωσιακής συμπεριφοράς, αφού οι επιχειρήσεις στρέφουν πια το ενδιαφέρον τους στην εκπλήρωση των αναγκών των εργαζομένων και στην παροχή κινήτρων για επαγγελματική άνοδο και υψηλότερες απολαβές ή αναγνώριση (Αθανασούλα & Ρέππα, 2008· Κάντας, 2009).

A.2.1.2 Η θεωρία του Alderfer για την παρακίνηση (ERG)

Ο Alderfer, προέκτεινε τη θεωρία του Maslow για την ιεράρχηση των αναγκών σε πέντε επίπεδα και πρότεινε την κατηγοριοποίηση των αναγκών σε τρεις μεγάλες κατηγορίες. Αρχικά, διακρίνονται οι ανάγκες σχετικά με την ύπαρξη (existence). Στην κατηγορία αυτή μπορούμε να πούμε ότι συμπεριλαμβάνονται οι ανάγκες στα δύο πρώτα επίπεδα αναγκών του Maslow, δηλαδή οι βιολογικές ανάγκες και οι ανάγκες για ασφάλεια. Ακολουθεί η κατηγορία με τις ανάγκες σχέσης (relatedness). Πρόκειται στην ουσία για την ταύτιση με τις κοινωνικές ανάγκες του Maslow. Τέλος, ο Alderfer διακρίνει την κατηγορία με τις ανάγκες ανάπτυξης (growth), οι οποίες συμπεριλαμβάνουν τις ανάγκες στα δύο ανώτερα επίπεδα του Maslow. Η θεωρία αυτή είναι και γνωστή ως θεωρία ERG, με κάθε αρχικό γράμμα να προσδιορίζει κάθε μία κατηγορία αναγκών (Existence-Relatedness-Growth) - (Arnolds & Boshoff, 2002).

Παρά τις ομοιότητες, όμως, η θεωρία του Alderfer διαφοροποιείται από τη θεωρία του Maslow. Αρχικά, κατηγοριοποιεί τις ανάγκες του ανθρώπου σε λιγότερες κατηγορίες, ώστε να προσδώσει σε κάθε κατηγορία μεγαλύτερη εννοιολογική ευρύτητα. Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη θεωρία καταρρίπτει την πορεία με την οποία ο Maslow υποστηρίζει ότι καλύπτονται οι ανάγκες του ατόμου. Ο Alderfer ισχυρίζεται ότι η πορεία δεν είναι πάντα μονόδρομη, δηλαδή δεν καλύπτονται απαραίτητα οι ανάγκες του πρώτου επιπέδου και στη συνέχεια του επόμενου κοκ. Αντίθετα, θεωρεί ότι είναι δυνατή και η οπισθοχώρηση, δηλαδή το άτομο είναι δυνατόν αν και ικανοποιεί ανώτερες ανάγκες να ματαιώνεται και να επανέρχεται σε κατώτερες ανάγκες. Επιπρόσθετα, η παρούσα θεωρία δέχεται ότι στη συμπεριφορά του ατόμου επιδρούν περισσότερες από μία ανάγκες ταυτόχρονα (Arnolds & Boshoff, 2002).

Ωστόσο ένα τρωτό σημείο της θεωρίας ERG, το οποίο συναντάται και στη θεωρία του Maslow συνιστά το γεγονός ότι ταυτίζουν τα κίνητρα με τις ανάγκες, δύο έννοιες οι οποίες δεν καθίστανται ταυτόσημες, αφού η σπουδαιότητα της κάθε ανάγκης και η επεξεργασία αυτής διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο (Arnolds & Boshoff, 2002).

A.2.1.3 Η προσέγγιση των δύο παραγόντων

Μία ακόμη δημοφιλής οντολογική θεωρία είναι αυτή των δύο παραγόντων του Herzberg. Στη θεωρία αυτή ο Herzberg επιχειρεί να εντοπίσει τον τρόπο σύνδεσης των κινήτρων στην εργασία με την ικανοποίηση που λαμβάνει ο εργαζόμενος από αυτήν. Διακρίνει, λοιπόν, τους παράγοντες παρακίνησης και τους παράγοντες συντήρησης (Τσουνής & Σαράφης, 2016).

Οι πρώτοι, οι παράγοντες παρακίνησης, είναι πέντε σε αριθμό. Είναι η επίτευξη του έργου, η αναγνώρισή του, η φύση του επαγγέλματος, η υπευθυνότητα των ατόμων και οι δυνατότητες εξέλιξης και προαγωγής. Αυτοί οι παράγοντες, σύμφωνα με τον Herzberg, είναι σε θέση να παρακινήσουν τα άτομα ώστε να γίνουν πιο αποδοτικά και να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια προκειμένου να επιτευχθούν οι επαγγελματικοί στόχοι. Με αυτόν τον τρόπο οι εργαζόμενοι δύνανται να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι και χαρούμενοι στην εργασία τους (Ηλιοφώτου κ. συν., 2014).

Η δεύτερη κατηγορία, αυτή που περιλαμβάνει τους παράγοντες συντήρησης ή αλλιώς παράγοντες υγιεινής συνδέονται με τις συνθήκες εργασίας. Μάλιστα ο Herzberg πιστεύει ότι αυτές πρέπει είναι αξιοπρεπείς σε κάθε επιχείρηση, καθώς διασφαλίζουν την ικανοποίηση των εργαζομένων. Στις συνθήκες εργασίας συμπεριλαμβάνει τις οικονομικές απολαβές, τη δυνατότητα προαγωγής, τον τρόπο διοίκησης της επιχείρησης, τις σχέσεις που αναπτύσσονται, αλλά και τη σταθερότητα που προσφέρεται. Βέβαια, τονίζει ότι αυτοί οι παράγοντες δεν μπορούν να παρακινήσουν πάντα τους εργαζομένους για να γίνουν περισσότερο αποδοτικοί (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Σύμφωνα με την Ηλιοφώτου και τους συνεργάτες της (2014), η θεωρία των δύο παραγόντων αμφισβητήθηκε, αφού δεν λαμβάνει υπόψη της τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε εργαζομένου και τις απόψεις του. Επιπρόσθετα, η κατηγοριοποίηση των παραγόντων σε δύο μόνο κατηγορίες, στους παράγοντες, δηλαδή, παρακίνησης και στους παράγοντες συντήρησης θεωρήθηκε άκαμπτη. Μελετητές της προσέγγισης υποστήριξαν ότι και οι δύο κατηγορίες παραγόντων μπορούν να προκαλέσουν τόσο την ευχαρίστηση, όσο και την δυσαρέσκεια των

εργαζομένων. Ωστόσο, η οντολογική αυτή θεωρία αξιοποιείται σε μεγάλο βαθμό και εφαρμόζεται σε πολλές επιχειρήσεις και οργανισμούς.

A.2.1.4 Η θεωρία του McGregor- Η θεωρία X και Ψ (Employee Motivation Theory X and Theory Y)

Σύμφωνα με αυτή τη διπολική προσέγγιση του Douglas McGregor, οι εργαζόμενοι χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Αυτοί οι οποίοι εντάσσονται στην ομάδα X δεν λαμβάνουν πρωτοβουλίες, δεν επιθυμούν να επωμίζονται ευθύνες και επιθυμούν να διεκπεραιώνουν έργα μονότονα και με επίβλεψη. Είναι όσοι δεν προσπαθούν να γίνουν περισσότερο αποδοτικοί και ένας τρόπος βελτίωσης της αποδοτικότητάς τους είναι οι αυστηρότεροι κανονισμοί στην εργασία. Είναι άνθρωποι χωρίς φαντασία και δημιουργικότητα (Κάντας, 2009· Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Στον αντίποδα, η ομάδα Ψ είναι αυτή η οποία περιλαμβάνει εργαζομένους με τα αντίθετα χαρακτηριστικά από αυτά που διαθέτουν όσοι βρίσκονται στην ομάδα X. Αυτοί στην ομάδα Ψ είναι δημιουργικοί, αξιοποιούν τα talέντα τους και δρύνονται της ευκαιρίας για εξέλιξη και πρόοδο. Βέβαια, αυτό προϋποθέτει ότι και στην επιχείρηση στην οποία δραστηριοποιούνται επικρατεί κλίμα συνεργασίας, σταθερότητας και εμπιστοσύνης (Κάντας, 2009· Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Η προσέγγιση αυτή δέχθηκε ποικίλες κριτικές, ως μια υπεραπλουστευμένη θεωρία, αφού κατηγοριοποιεί τα άτομα σε δύο εκ διαμέτρου αντίθετες ομάδες, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ότι δεν βρίσκονται όλοι οι εργαζόμενοι στα άκρα, αλλά και μεταξύ των δύο κατηγοριών (Τσουνής & Σαράφης, 2016).

A.2.1.5 Η προσέγγιση για την κάλυψη των επίκτητων αναγκών

Πρόκειται για μία γνωστική θεωρία κινήτρων, η οποία διατυπώθηκε από τον McClelland. Σύμφωνα με τον McClelland, η εργασία οφείλει να καλύπτει τρεις κατηγορίες αναγκών, ανάγκες οι οποίες ωθούν τους εργαζομένους σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και τους εξελίσσουν κοινωνικά. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει την ανάγκη για επιτεύγματα. Στην πραγματικότητα πρόκειται για την επιθυμία του ατόμου να πετυχαίνει δύσκολους στόχους, οι οποίοι φαντάζουν ανέφικτοι αρχικά. Με αυτόν τον τρόπο το άτομο νιώθει ικανοποίηση, αυξάνεται η αυτοπεποίθησή του, παρακολουθεί την πρόοδό του και συνεργάζεται με άτομα

που έχουν τις ίδιες ανάγκες. Η πραγματική επιβράβευση για αυτούς τους εργαζομένους είναι η εκπλήρωση των στόχων.

Στη δεύτερη κατηγορία κατατάσσονται τα άτομα που εκδηλώνουν την ανάγκη για δημιουργία προσωπικών δεσμών στον χώρο εργασίας. Είναι άτομα τα οποία δίνουν βάση στην προσωπική επικοινωνία, τη συνεργασία, τη σύναψη φιλικών σχέσεων. Αυτοί οι άνθρωποι είναι αποδοτικότεροι όταν επικρατεί κλίμα σεβασμού και συνεργασίας και ενδιαφέρονται για την κοινωνική αποδοχή του έργου τους. Η τρίτη ομάδα περιλαμβάνει άτομα που εκδηλώνουν την ανάγκη για εξουσία. Συνήθως είναι ηγετικές προσωπικότητες, ασκούν επιρροή και ελέγχουν τους υπόλοιπους εργαζομένους ή την πορεία της εργασίας. Αποσκοπούν στην ανέλιξη και την κατάληψη θέσεων ευθύνης, πχ διευθυντικές θέσεις, καθώς διαθέτουν αποφασιστικότητα και τόλμη (Κάντας, 2009).

A.2.2 Μηχανιστικές θεωρίες

A.2.2.1 Η προσέγγιση του Victor Vroom για τις προσδοκίες

Το 1964 αναπτύχθηκε η θεωρία των προσδοκιών από τον Vroom (expectancy theory). Τον ενδιέφερε, αρχικά, να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο παρακινείται το άτομο στην εργασία του. Έτσι, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εργαζόμενοι δεν βιώνουν ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας, όσο από το αξιακό τους σύστημα και τις προσδοκίες που τρέφουν για την εργασία τους. Ειδικότερα, μπορεί να ειπωθεί ότι η εν λόγω θεωρία εδραιώνεται πάνω σε τρεις παράγοντες που μεταβάλλουν την επαγγελματική ικανοποίηση (Ηλιοφώτου κ. συν., 2014 · Κάντας, 2009).

Αρχικά, μία μεταβλητή συνιστά το σθένος, ο βαθμός στον οποίο το αποτέλεσμα της εργασίας θεωρείται ελκυστικό. Ειδικότερα, οι εργαζόμενοι εκτιμούν ποιο θα είναι το αποτέλεσμα του έργου, χωρίς απαραίτητα αυτή η εκτίμηση να είναι υλοποιήσιμη. Έτσι, τα αισθήματα, το σθένος που βιώνουν δεν πηγάζουν από την πραγματικότητα, αλλά από τον βαθμό ικανοποίησης των αρχικών προσδοκιών. Μία ακόμη μεταβλητή, την οποία διακρίνει ο Vroom, είναι η συντελεστικότητα ή αλλιώς λειτουργικότητα. Η μεταβλητή αυτή συνδέεται με την πεποίθηση που έχει ο εργαζόμενος ότι η επιτυχία ενός έργου οδηγεί στην επίτευξη και άλλων αποτελεσμάτων. Πρόκειται, με λίγα λόγια, για τη σύνδεση του μέσου με τον στόχο. Τέλος, η τρίτη μεταβλητή είναι η ίδια η προσδοκία. Η προσδοκία που έχει το άτομο για την εργασία

εξαρτάται από την εκτίμηση που τρέφει για τον εαυτό του, από το πόσο αποτελεσματικός νιώθει, από τη συνεργασία με τους συναδέλφους (Ηλιοφώτου κ. συν., 2014 · Κάντας, 2009).

Αυτές οι τρεις μεταβλητές συντελούν στη διαμόρφωση δύο τρόπων συμπεριφοράς, δύο μοντέλων συμπεριφοράς. Το πρώτο μοντέλο συμπεριφοράς εξαρτάται από τον συνδυασμό του σθένους με τη λειτουργικότητα, ενώ το δεύτερο από τον συνδυασμό του σθένους με την προσδοκία. Στην πρώτη περίπτωση είναι δυνατή η πρόβλεψη της επαγγελματικής ικανοποίησης, ενώ στην δεύτερη μπορεί να προσδιοριστεί η παρακίνηση του ατόμου (Ηλιοφώτου κ. συν., 2014 · Κάντας, 2009).

Η συγκεκριμένη θεωρία βρίσκει εφαρμογή στη διοίκηση επιχειρήσεων με καλύτερα αποτελέσματα στον τομέα της διερεύνησης για την παρακίνηση και την επαγγελματική προτίμηση και λιγότερο για την επαγγελματική ικανοποίηση. Ωστόσο, η συγκεκριμένη θεωρία έχει και κάποιους περιορισμούς. Όσοι μελετητές επέκριναν τη θεωρία υπογράμμισαν ότι οι προσδοκίες των ατόμων λιγοστεύουν όταν αυτό έχει λίγες προσδοκίες ή όταν ανταμείβεται (Κάντας, 2009).

A.2.2.2 Η θεωρία των Porter και Lawyer για τις προσδοκίες

Οι Porter και Lawyer προχώρησαν στη διατύπωση μιας άλλης θεωρίας, προεκτείνοντας την προαναφερθείσα. Υποστήριζαν ότι η διερεύνηση της παρακίνησης των εργαζομένων σε μία επιχείρηση είναι ζήτημα πολυπαραγοντικό. Η προσπάθεια των εργαζομένων καθορίζεται από το πόσο σημαντικές θεωρούνται οι ανταμοιβές για αυτούς και από το πόσο πιστεύουν ότι έχουν πιθανότητες να τις λάβουν (Ηλιοφώτου κ. συν., 2014). Πέρα, όμως από την υποκίνηση, οι εργαζόμενοι γίνονται αποδοτικότεροι όταν η εργασία είναι οργανωμένη, όταν τους διατίθενται αρκετά μέσα για τη διεκπεραίωση της εργασίας και όταν νιώθουν ότι κατέχουν σημαντικό ρόλο στο χώρο εργασίας τους. Η καλύτερη, λοιπόν, απόδοση επιφέρει περισσότερες ανταμοιβές, είτε αυτές είναι «εξωτερικές», δηλαδή προαγωγή, αύξηση απολαβών, καλύτερες συνθήκες, είτε είναι «εσωτερικές», όπως ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, κοινωνική αποδοχή, αναγνώριση του έργου τους. Εφόσον, οι ανταμοιβές αυτές συνάδουν με τις αρχικές προσδοκίες που είχαν για τις ανταμοιβές, τότε γίνεται λόγος για επαγγελματική ικανοποίηση. Η σχέση όμως προσδοκιών και ανταμοιβών είναι αμφίδρομη, αφού το πόσο ικανοποιημένος θα νιώσει ο εργαζόμενος καθορίζει και το πόσο σημαντικές θα είναι οι ανταμοιβές που θα λάβει στο μέλλον (Ηλιοφώτου κ. συν., 2014).

A.2.2.3 Η θεωρία του Adams για την ισότητα και τη δικαιοσύνη

Ο Adams διατύπωσε μια θεωρία, σύμφωνα με την οποία τα άτομα επιθυμούν στον χώρο εργασίας τους να επικρατεί ισότητα και δικαιοσύνη. Ένα τέτοιο κλίμα είναι δυνατόν να επιφέρει επαγγελματική ικανοποίηση. Αντίθετα, ένας εργασιακός χώρος στον οποίο επικρατεί η ανισότητα και η αδικία επιφέρει δυσαρέσκεια. Ταυτόχρονα, οι εργαζόμενοι στον χώρο εργασίας τους διαμορφώνουν απόψεις και αντιλήψεις επενδύοντας τον χρόνο τους και τον κόπο τους. Είναι αναμφισβήτητο ότι αναμένουν και τα ανάλογα οφέλη, όπως είναι η αναγνώριση του έργου τους, η προαγωγή ή οι μεγαλύτερες απολαβές. Σύμφωνα με τον Adams, η ικανοποίηση είναι η ο λόγος των κερδών προς την προσπάθεια που καταβάλλουν. Αν ο λόγος είναι ίσος με 1, αυτό σημαίνει ότι επικρατεί δικαιοσύνη στον χώρο εργασίας. Αν ο λόγος είναι μεγαλύτερος από ένα, σημαίνει ότι η εργασία τους είναι υπεραμειβόμενη. Αντίθετα, αν ο λόγος είναι μικρότερος της μονάδας, το πιθανότερο είναι ότι οι εργαζόμενοι θα νιώθουν ανικανοποίητοι, καθώς ο κόπος τους δεν ανταμείβεται. Αυτή η σύγκριση απολαβών και εργασίας χρειάζεται να εφαρμόζεται για όλους τους εργαζομένους, και όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο. Με αυτόν τον τρόπο ο κάθε εργαζόμενος θα είναι σε θέση να αντιληφθεί εάν επικρατεί η ισότητα και η δικαιοσύνη στην εργασία (Κάντας, 2009).

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή της συγκεκριμένης θεωρίας στις επιχειρήσεις είναι, αρχικά, ότι οι επιχειρήσεις είναι ανάγκη να αμείβουν τους εργαζομένους τους σύμφωνα με το έργο που παράγουν. Σε αντίθετη περίπτωση είναι πιθανή η εγκατάλειψη της εργασίας, αφού θα νιώθουν αδικημένοι και δυσαρεστημένοι. Το δεύτερο συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι οι εργαζόμενοι επιθυμούν ισότητα στον χώρο εργασίας και, τη στιγμή που μπορούν να συγκρίνουν τις απολαβές τους με αυτές των συναδέλφων τους, θέλουν να αμείβονται το ίδιο με αυτούς που παράγουν παρόμοιο έργο (Κάντας, 2009).

Η συγκεκριμένη θεωρία δέχθηκε κριτική, καθώς η αντίληψη της δικαιοσύνης είναι υποκειμενική για τον καθένα και δεν υπάρχουν καθορισμένα κριτήρια για το τι είναι δίκαιο και τι άδικο. Τα κριτήρια αυτά δεν είναι πάντα αποδεκτά από εργαζομένους και εργοδότες. Λόγου χάρη, ένας εργαζόμενος που καταβάλει υπέρμετρη προσπάθεια, είναι συνεπής, υπεύθυνος, αποδοτικός στην εργασία του, αναμένει να λάβει υψηλές αποδοχές, πράγμα το οποίο συχνά δεν συμβαίνει, αφού ο εργοδότης μπορεί να έχει διαφορετική αντίληψη για τις αμοιβές (Κάντας, 2009).

A.2.2.4 Η θεωρία των Locke και Lathman για τη στοχοθέτηση

Η άποψη ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με την εκπλήρωση των στόχων που θέτει το άτομο στην εργασία του διατυπώνεται στη θεωρία της στοχοθέτησης. Οι στόχοι, ωστόσο, που θέτει το άτομο συνδέονται με τις δυνατότητές του, τις απολαβές του, αλλά και την επιχείρηση στην οποία απασχολείται. Οι αρχές που διέπουν την εν λόγω θεωρία είναι αρκετές. Αρχικά, οι στόχοι που βάζει ο εργαζόμενος χρειάζεται να είναι σαφείς. Επιπλέον, αυτοί οι οποίοι εκπληρώνονται δυσκολότερα έχουν συνήθως υψηλότερη επίδοση. Ακόμη, οι εργαζόμενοι είναι πιθανόν να μην κάνουν δεκτούς τους στόχους που θέτονται από τον φορέα εργασίας, όταν τους θεωρούν μη πραγματοποιήσιμους ή θεωρούν ότι δεν δύνανται να τους ικανοποιήσουν. Επίσης δεν τους κάνουν δεκτούς, όταν δεν υπάρχει σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ εργαζομένων και εργοδότη ή όταν η επίτευξη των στόχων δεν θα επιφέρει προσωπικό όφελος. Επιπρόσθετα, μία ακόμη αρχή που διέπει την εν λόγω θεωρία είναι ότι η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εργαζομένων θεωρείται αποτελεσματική, καθώς οι εργαζόμενοι αποκτούν περαιτέρω εφόδια για να βελτιώσουν την απόδοσή τους επιτυγχάνοντας υψηλότερους στόχους. Τέλος, η στοχοθέτηση είναι απαραίτητη, αφού έχει πληθώρα θετικών αποτελεσμάτων, όπως ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και του αισθήματος της ικανοποίησης και καλύτερες επιδόσεις. Από την άλλη, όμως, όταν οι εργαζόμενοι αποτυγχάνουν να υλοποιήσουν τους στόχους βιώνουν επαγγελματική δυσαρέσκεια. Σε αυτή την περίπτωση κρίνεται αναγκαίο να επανακαθοριστούν οι στόχοι. Χρειάζεται, ακόμη να είναι διατυπωμένοι με σαφήνεια, να μπορούν να μετρηθούν, να είναι υλοποιήσιμοι και να υπάρχει ένα προκαθορισμένο χρονικό περιθώριο. Στην πραγματικότητα αυτό που οφείλουν να πράξουν οι οργανισμοί είναι να συνδέσουν τα κίνητρα με την επίτευξη των στόχων, ώστε να υπάρξει μεγαλύτερη αποδοτικότητα (Ηλιωφότου κ. συν., 2014· Κάντας, 2009).

A.3 Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες για να διερευνηθεί τι είναι αυτό που καθιστά τους εργαζομένους ικανοποιημένους από την εργασία τους. Πολλές έρευνες συνδέουν την επαγγελματική ικανοποίηση με το εργασιακό περιβάλλον. Άλλες επικεντρώνονται στην προσωπικότητα των εργαζομένων και άλλες μελετούν τη σχέση του τρίπτυχου περιβάλλον, προσωπικότητα και ικανοποίηση (Spector, 2008).

Τα χαρακτηριστικά της εργασίας επιδρούν και αυτά με τη σειρά τους στην ικανοποίηση των υπαλλήλων. Με τον όρο «χαρακτηριστικά εργασίας» νοείται το περιεχόμενο της εργασίας και οι υποχρεώσεις στις οποίες καλείται ο εργαζόμενος να ανταποκριθεί. Στα χαρακτηριστικά αυτά

συγκαταλέγονται οι δεξιότητες που απαιτούνται για τη διεκπεραίωση του έργου, η αξία της εκτέλεσης του έργου, η αυτονομία, δηλαδή πόσο ευέλικτος, ελεύθερος και αυτόνομος νιώθει ο εργαζόμενος στην εργασία του και η επιβράβευση που λαμβάνει όταν επιτελεί με επιτυχία το καθήκον του. Αυτά τα χαρακτηριστικά αποτελούν και την πολυπλοκότητα του επαγγέλματος. Έχει διαπιστωθεί, τέλος, ότι όσο μεγαλύτερη είναι πολυπλοκότητα τόσο μεγαλύτερη είναι η εργασιακή ικανοποίηση, καθώς αυξάνεται και το ενδιαφέρον των εργαζομένων, ενώ η χαμηλή πολυπλοκότητα συνδέεται με την ανία για την εργασία (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Πέρα από τα χαρακτηριστικά της εργασίας υπάρχουν και άλλοι παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση. Τέτοιοι είναι το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, το μορφωτικό επίπεδο των εργαζομένων και η οικογενειακή κατάσταση. Δίπλα στα δημογραφικά στοιχεία προστίθενται και οι προσωπικοί παράγοντες, στους οποίους συμπεριλαμβάνεται η ιδιοσυγκρασία και τα στοιχεία της προσωπικότητας του κάθε εργαζομένου. Το αξιακό σύστημα του κάθε εργαζομένου, μπορεί και αυτό με τη σειρά του να επιδράσει στην ικανοποίηση που αυτός νιώθει στο χώρο εργασίας. Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι οι προσωπικοί παράγοντες μπορούν να επιδράσουν θετικά, εφόσον ικανοποιούνται άλλες προϋποθέσεις στο εργασιακό περιβάλλον, όπως λόγω χάρη η καλή αμοιβή, η ασφάλεια κ.κ. (Σαλωνίτης, 2002).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία κατάσταση στατική. Αντιθέτως, αποτελεί μία δυναμική κατάσταση, καθώς ο ρόλος των εκπαιδευτικών επιδρά στη διαμόρφωση των προσωπικοτήτων των παιδιών. Επομένως, είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να βιώνουν επαγγελματική ικανοποίηση (Γραμματικού, 2016).

Την αποδοτικότητα των εργαζομένων και, κατ' επέκταση, την επαγγελματική τους ικανοποίηση επηρεάζουν και οι συνθήκες εργασίας, όπως για παράδειγμα ο θόρυβος, η καθαριότητα, ο φωτισμός. Σε αυτά μπορεί να προστεθεί το ωράριο εργασίας, ο ελεύθερος χρόνος, η ασφάλεια που νιώθουν τα άτομα στο εργασιακό περιβάλλον, η μονιμότητα, αλλά και η ικανοποίηση των νόμιμων δικαιωμάτων τους, όπως για παράδειγμα η χορήγηση αδειών ή η καταβολή των επιδομάτων (Spector, 2008).

Αναμφίβολα, η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού συνδέεται, σύμφωνα με τους Zembylas και Papanastasiou (2004) με τις αντιλήψεις που διαμορφώνονται από τις προσδοκίες που έχει κάποιος από τη διδασκαλία και από το τι τελικά προσφέρεται στον εκπαιδευτικό με τη διδασκαλία. Σε αυτή την άποψη προστίθεται και η άποψη ότι η ικανοποίηση των

εκπαιδευτικών εξαρτάται και από τις απόψεις τους και τη γενικότερη στάση τους προς τις εργασιακές συνθήκες και εν γένει το επάγγελμά τους (Hongying, 2008).

Οι έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση είναι αυτοί οι οποίοι διατηρούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις στον επαγγελματικό χώρο και αγαστή συνεργασία με τους συναδέλφους και τον προϊστάμενο- διευθυντή τους. Επιπλέον, η ύπαρξη κινήτρων, καθώς και ο σωστός τρόπος διοίκησης της σχολικής μονάδας είναι παράγοντες που επιδρούν θετικά στην ψυχολογία τους. Στον αντίποδα, οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι απαιτήσεις του επαγγέλματος, η παρεμβατικότητα των γονέων, ζητήματα αξιολόγησης, καθώς και οι χαμηλές οικονομικές απολαβές είναι παράγοντες που δεν συμβάλλουν σε υψηλή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν λιγότερο ικανοποιημένοι όταν δεν υφίσταται η δυνατότητα προοπτικής και δεν αναγνωρίζεται κοινωνικά η προσφορά τους (Zemplyas & Papanastasiou, 2004· Πατσάλης & Παπουτσάκης, 2016).

A.3.1 Το φύλο ως παράγοντας ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Μεταξύ των ερευνών οι οποίες έχουν διεξαχθεί αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι και αυτές που εστιάζουν στην επίδραση του φύλου. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο ικανοποιημένες συγκριτικά με τους άνδρες.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την έρευνα των Dinham και Scott (1997) που στηρίχτηκε σε ερωτηματολόγια από εβδομήντα ένα σχολεία της Αυστραλίας προέκυψε ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο ικανοποιημένες. Αντίστοιχα αποτελέσματα προέκυψαν και από έρευνα στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Ειδικότερα το 90% των γυναικών δήλωσε ότι ήταν ικανοποιημένες από την εργασία τους, σε σύγκριση με το κατά πολύ μικρότερο ποσοστό του 45% των αντρών (Halpert, 2011).

Αντίθετα αποτελέσματα προέκυψαν, όμως, από τις έρευνες των Mertler (2002) και YesilDagli (2012) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί ήταν αυτοί οι οποίοι πιθανολογείτο να εγκαταλείψουν δυσκολότερα τη σχολική τάξη. Οι άντρες, λοιπόν, ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι συγκριτικά με τις γυναίκες συναδέλφους τους και σύμφωνα με τους Eliophotou-Menon, Papanastasiou και Zemplya (2008).

Σε αντίστοιχα αποτελέσματα οδηγήθηκαν και οι Saiti και Papadopoulos (2015) σε σχετική έρευνά τους στον ελληνικό χώρο και συγκεκριμένα στην Αθήνα. Με την ανάλυση των

απαντήσεων από 360 ερωτηματολόγια διαπιστώθηκε ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι. Ωστόσο, προέκυψε ότι η ικανοποίηση κάθε εργαζομένου εξαρτιόνταν από διαφορετικούς παράγοντες. Η επαγγελματική, δηλαδή, ικανοποίηση των γυναικών καθορίζονταν από τις εργασιακές σχέσεις και από τη φύση του επαγγέλματος, ενώ των αντρών από τον οικονομικό παράγοντα.

A.3.2 Η ηλικία και διδακτική εμπειρία ως παράγοντας ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Πέρα από τον παράγοντα “φύλο”, ένας ακόμη καθοριστικής σημασίας παράγοντας για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνιστά και η ηλικία τους και συνακόλουθη διδακτική τους εμπειρία.

Στην προαναφερθείσα έρευνα των Dinham και Scott (1997) διαπιστώθηκε ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν παράγοντα αξιοσημείωτο. Την έρευνα αυτή ήρθε ο Ingersoll το 1999 να την συμπληρώσει και να σημειώσει ότι οι νεαρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, κάτω των 30 ετών, αλλά και οι μεγαλύτερης ηλικίας, πάνω από 50 έτη δεν ένιωθαν επαγγελματική ικανοποίηση, με την πρώτη ομάδα μάλιστα να έχει περίπου 200% περισσότερες πιθανότητες να αλλάξει εργασία σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 30-50 ετών.

Αντίστοιχα, όμως, αποτελέσματα δεν καταδείχθηκαν από άλλες έρευνες. Λόγου χάρη ο Mertler το 2002 συμπέρανε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί από 26 ως 30 δήλωναν περισσότερο ικανοποιημένοι, μαζί με αυτούς της ηλικίας 36 με 40. Αρκετά ικανοποιημένοι, όμως φαίνονταν και όσοι είχαν επαγγελματική εμπειρία μεγαλύτερη των 20 χρόνων. Αυτοί που ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους ήταν αυτοί οι οποίοι είχαν εμπειρία από 6 χρόνια ως μία δεκαετία. Με λίγα λόγια, όσοι βρίσκονταν στη μέση της πορείας τους στην εκπαίδευση. Στα ίδια περίπου συμπεράσματα καταλήγει και ο Helpert (2011), στην έρευνα του οποίου οι μικρότερης ηλικίας εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι, ικανοποίηση που σταδιακά μειώνονταν μετά τον έκτο διδακτικό χρόνο.

Μία αρνητική συσχέτιση μεταξύ διδακτικής εμπειρίας και ικανοποίησης ανέδειξε η έρευνα της Parin το 2005. Όσο μεγαλύτερη ήταν η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών τόσο μικρότερη ήταν και η ικανοποίησή τους. Ο Βέλγος Van Houte, έναν χρόνο αργότερα (2006) σε έρευνα του σε 34 σχολικές μονάδες της χώρας του κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όσο μεγαλύτερος σε ηλικία ο εκπαιδευτικός τόσο μικρότερη ικανοποίηση λαμβάνει από την εργασία του. Μάλιστα ο Van

Houte, πέρα από την ηλικία ως παράγοντα επίδρασης στην επαγγελματική ικανοποίηση έθεσε και έναν ακόμη παράγοντα προς μελέτη, αυτόν του προγράμματος σπουδών που εφαρμόζει κάθε σχολείο. Έτσι, διαπιστώθηκε ότι εκπαιδευτικοί σε σχολεία με επαγγελματικό και τεχνολογικό προσανατολισμό ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι συγκριτικά με αυτούς που δίδασκαν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

Σε αντίστοιχες έρευνες στον ελλαδικό χώρο φανερώθηκε εξίσου σημαντική συσχέτιση μεταξύ των χρόνων προϋπηρεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη επαγγελματική εμπειρία είναι λιγότερο ικανοποιημένοι. Μάλιστα, οι παράγοντες που επιδρούν αρνητικά και τους οδηγούν σε βίωση αρνητικών συναισθημάτων είναι το καθεστώς της εργασίας τους, η απουσία κοινωνικής αναγνώρισης και οι εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Είναι όμως περισσότερο ικανοποιημένοι όταν αναγνωρίζονται οι προσπάθειες που καταβάλλουν. Ενδεχομένως, σύμφωνα με τους ερευνητές η απουσία επαγγελματικής ικανοποίησης να οφείλεται στην εσωτερική σύγκρουση μεταξύ των προσδοκιών που έχουν ένεκα του νεαρού της ηλικίας τους και της πραγματικότητας με την οποία έρχονται αντιμέτωποι. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται για περισσότερα από 10 χρόνια είναι περισσότερο ικανοποιημένοι, αφού η εμπειρία η οποία έχουν αποκτήσει τους βοηθά στη διαχείριση των ζητημάτων που προκύπτουν (Menon & Christou, 2002· Πατσάλης & Παπουτσάκης, 2016).

A.3.3 Ο ρόλος του διευθυντή και των διαπροσωπικών σχέσεων στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει το γεγονός ότι ο διευθυντής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο παιδαγωγικό κλίμα του σχολείου, αλλά και στη δημιουργία θετικού κλίματος εν γένει στο σχολικό χώρο.

Το είδος της ηγεσίας μπορεί να διακριθεί σε τρεις κατηγορίες, το αυταρχικό, το δημοκρατικό και το ελεύθερο είδος. Το είδος της ηγεσίας καθορίζεται από τον τρόπο διοίκησης και τη συμπεριφορά του ηγετικού στελέχους. Αναφορικά με τη συμπεριφορά του διευθυντή και τη συμβολή του στην ανάπτυξη υγιών επαγγελματικών σχέσεων μπορούν να διακριθούν δύο είδη ηγεσίας, με το πρώτο να δίνει βαρύτητα στην διεκπεραίωση των επαγγελματικών υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών και στην τήρηση των κανόνων και του χρονοδιαγράμματος. Από την άλλη, το άλλο είδος σχετίζεται με τις διαπροσωπικές σχέσεις των εργαζομένων και τη συμβολή του στη διαμόρφωση υγιών σχέσεων και, πρωτίστως, διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών με τη διεύθυνση. Είναι προφανές ότι η στάση των

προϊσταμένων επιδρά καθοριστικά στα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και την ικανοποίηση που λαμβάνουν από την εργασία τους (Ανδρής, 2015).

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και από τα ερευνητικά δεδομένα τα οποία αποδεικνύουν θετική συσχέτιση μεταξύ δημοκρατικού είδους ηγεσίας και επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι διευθυντές που επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους συναδέλφους τους και τις ανάγκες τους, ενθαρρύνοντάς τους και αναγνωρίζοντας την εργασία τους συνδράμουν στην υψηλή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Υψηλή ικανοποίηση, βέβαια, επιτυγχάνεται και όταν οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται από τον διευθυντή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη σχολική μονάδα (Δουγαλή, 2019· Παπαδόπουλος, 2013).

Στον αντίποδα, μία αυταρχική ηγεσία ή ακόμη και η παθητική συσχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Εκπαιδευτικοί σε σχολεία στα οποία οι διευθυντές αδυνατούν να διαχειριστούν κρίσιμες καταστάσεις, αργούν στη λήψη αποφάσεων, αδιαφορούν για τους εκπαιδευτικούς, τις ανησυχίες τους, αλλά και για τους μαθητές και τις ανάγκες τους, βιώνουν αρνητικά συναισθήματα και χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Τα ίδια αποτελέσματα εμφανίζονται και σε σχολεία στα οποία οι διευθυντές ενδιαφέρονται μόνο για θέματα εργασιακά και δεν εστιάζουν στην ουσιαστική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, όντες υποστηρικτικοί (Βαρδιάμπαση & Βρυωνίδης, 2017 · Δουγαλή, 2019).

Οι διευθυντές με λεκτικά, αλλά και με μη λεκτικά μηνύματα καθορίζουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και το κλίμα στο σχολείο. Επομένως, η συμπεριφορά τους μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την επιτυχή λειτουργία του σχολείου, αλλά και την επαγγελματική ικανοποίηση των συναδέλφων τους. Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι η συμπεριφορά ενός διευθυντή και το στυλ ηγεσίας το οποίο υιοθετεί επηρεάζει και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Οι περισσότερες έρευνες αποδεικνύουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι πολύ ικανοποιημένοι από την ηγεσία του σχολείου και αυτό ενισχύει το αίσθημα ικανοποίησης (Κορωνάκης, 2016· Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2016).

Στην έρευνα του Αντωνίου και Ντάλλα (2010), αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να νιώθουν χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση εξαιτίας των σχέσεων με τους προϊστάμενους τους.

Όταν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας τονώνει την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, στηρίζει τις επιλογές τους και είναι πάντα πρόθυμος να τους βοηθήσει, όποτε έχουν ανάγκη, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στη διαμόρφωση του αισθήματος του «ανήκειν» στο σχολείο, οι

εκπαιδευτικοί σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014· Koustelios & Bagiatis, 1997).

Στο ίδιο πλαίσιο μπορούν να ενταχθούν και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό χώρο. Η αγαστή συνεργασία των εργαζομένων με τους συναδέλφους τους, όπως και με τον προϊστάμενο- διευθυντή και η στάση που αυτός διατηρεί απέναντι στο πρόσωπό τους και την εργασία τους επηρεάζει σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση (Scarpello & Cambell, 1983). Οι εκπαιδευτικοί, όπως είναι αναμενόμενο, αναφέρουν ότι όσο πιο καλές σχέσεις έχουν αναπτύξει με τους συναδέλφους τους, τόσο υψηλότερα τα ποσοστά ικανοποίησης. Επίσης, η συνοχή της ομάδας και οι “δεμένες” σχέσεις που δημιουργούνται και με τη συμβολή του διευθυντή, ενισχύουν την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι ανθρώπινες σχέσεις, συμπερασματικά, συνιστούν μία σημαντική παράμετρο στη σχολική ζωή (Zemprylas & Papanastasiou, 2004).

A.3.4 Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση

Πέρα, όμως, από τους παράγοντες που μελετήθηκαν παραπάνω, η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται και από το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι κατέχουν μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών νιώθουν λιγότερο ικανοποιημένοι συγκριτικά με όσους διαθέτουν μόνο τον βασικό τίτλο σπουδών. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι πρώτοι διατηρούν περισσότερες προσδοκίες για ανέλιξη, οι οποίες όταν δεν ικανοποιούνται νιώθουν επαγγελματική δυσαρέσκεια (Πατσάλης & Παπουτσάκης, 2016· Σαλωνίτης, 2002).

Ένας ακόμη παράγοντας ο οποίος επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση είναι αυτός της σχέσης εργασίας. Έτσι, αποδεδειγμένα, υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση νιώθουν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί συγκριτικά με τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός αυτό αποδίδεται στη βραχεία απασχόληση των τελευταίων και στην επαγγελματική ανασφάλεια που αυτή προκαλεί, αλλά και στην αλλαγή επαγγελματικού περιβάλλοντος κάθε σχολικό έτος (Πατσάλης & Παπουτσάκης, 2016).

Μεταξύ των παραγόντων που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συγκαταλέγεται και η βαθμίδα στην οποία εργάζονται. Έτσι, για παράδειγμα, εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι από αυτούς που εργάζονται σε μεγαλύτερες βαθμίδες (Eliophotou-Menonetal, 2008).

Δεν πρέπει, ωστόσο, να παραβλεφθούν και τα εσωτερικά χαρακτηριστικά και η ιδιοσυγκρασία κάθε εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, πολλοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι από την εργασία τους, αφού αγαπούν τη δουλειά τους και η επιλογή της απορρέει από την αγάπη τους για τα παιδιά. Σε αυτή την περίπτωση, λοιπόν, ρόλο διαδραματίζουν τα εσωτερικά κίνητρα (Κουστέλιος & Κουστελίου, 2001).

Σε σχετική μελέτη στον ελλαδικό χώρο με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αν και δηλώνουν ικανοποιημένοι θέτουν και άλλα ζητήματα που τους προκαλούν δυσάρεστα συναισθήματα στον εργασιακό τους χώρο. Πέρα από τα θέματα που αφορούν την αξιολόγησή τους, προβληματίζονται για τις ευκαιρίες που έχουν για επιμόρφωση και εξέλιξη, αλλά και για τη σύνδεση και συνεργασία σχολείου με άλλους φορείς της κοινωνίας. Επιπρόσθετα, αναφέρουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από τις σχολικές εγκαταστάσεις και τον αύλειο χώρο, ούτε από τα μέσα που τους παρέχονται στο σχολείο. Αυτή η δυσαρέσκεια προκύπτει από την κρατική χρηματοδότηση για την παιδεία, η οποία κρίνεται ανεπαρκής για τα σχολεία της σημερινής εποχής (Γραμματικού, 2016).

Μεταξύ των παραγόντων που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στην ψυχολογία και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι η οικογενειακή τους κατάσταση. Όπως κάθε εργαζόμενος, ο οποίος προσπαθεί να ισορροπήσει ιδιωτική και επαγγελματική ζωή, έτσι και οι εκπαιδευτικοί νιώθουν μεγαλύτερο άγχος όταν καλούνται να ανταποκριθούν σε περισσότερες υποχρεώσεις. Οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγαλύτερο άγχος και κατ' επέκταση μικρότερη ικανοποίηση από τους άγαμους εκπαιδευτικούς. Τα δεδομένα αυτά αποδίδονται στην προσπάθεια διαχείρισης του χρόνου τους (Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011).

Τέλος, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, σύμφωνα με την έρευνα των Πατσάλη και Παπουτσάκη (2016), οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (θεατρική αγωγή, φυσική αγωγή, πληροφορική) δηλώνουν λιγότερο ικανοποιημένοι συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Αυτό οφείλεται στην υποστελέχωση των σχολικών μονάδων, αφού κυρίως οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων χρειάζονται υλικοτεχνικά μέσα για μια αποτελεσματική διδασκαλία (πχ εργαστήρια πληροφορικής).

A.4 Απουσία επαγγελματικής ικανοποίησης

Ένα από τα σοβαρότερα ζητήματα που απασχολεί τους εργαζόμενους στη σημερινή εποχή είναι αυτό του εργασιακού άγχους. Το άγχος που βιώνει το άτομο αναφορικά με τη φύση της

εργασίας του, τις συνθήκες που επικρατούν στο εργασιακό περιβάλλον, και τις διαπροσωπικές σχέσεις σε αυτό επιδρά αρνητικά στην ποιότητα της ζωής του (Κάντας, 2009).

Αυτή η αρνητική επίδραση μπορεί να μεταφραστεί και με οικονομικούς όρους, αφού με την οικονομική κρίση και την ελαστικότητα των εργασιακών σχέσεων που αυτή προκάλεσε αυξήθηκε και το οικονομικό κόστος για τα συστήματα υγείας των κρατών. Έτσι, λόγω χάρη, στη Μεγάλη Βρετανία, σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία διαπιστώθηκε ότι σε ποσοστό περίπου 40% επί των ασθενειών οφείλονται στο άγχος που βιώνουν οι άνθρωποι στην εργασία και περίπου οι μισές απουσίες των εργαζομένων από την εργασία τους οφείλεται στην επαγγελματική εξουθένωση. Η Ελλάδα, σύμφωνα με τα δεδομένα που δημοσιεύθηκαν από τον ίδιο Οργανισμό, κατέχει την πρώτη θέση στην ευρωπαϊκή ήπειρο με το ποσοστό του εργασιακού άγχους να φτάνει το 55% (European Agency For Safety and Health at Work, 2009).

Πολύ διαδεδομένος είναι πλέον και ο όρος “burnout”. Πρόκειται για την επαγγελματική εξουθένωση και πλέον θεωρείται αιτία για την ψυχοσωματική εξάντληση του εργαζομένου. Μία εξάντληση η οποία προκαλείται από περιορισμένο ενδιαφέρον για την εργασία και συνοδεύεται από επιθυμία εγκατάλειψης της εργασίας και από αρνητικά συναισθήματα (Dworkin, 2009).

Εξάλλου, ερευνητικά δεδομένα εδώ και πολλές δεκαετίες συνδέουν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης με τη σωματική και ψυχική υγεία. Η απουσία επαγγελματικής ικανοποίησης συνδέθηκε με ψυχοσωματικά συμπτώματα, όπως πονοκέφαλος ή πόνοι στο στομάχι, αλλά και άγχος, ακόμη και κατάθλιψη. Αξιοσημείωτο, είναι ότι έχει παρατηρηθεί ότι η βίωση αρνητικών συναισθημάτων στην εργασία έχει ως αποτέλεσμα τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων και σε άλλους τομείς της ζωής των ατόμων (Begley & Czjka, 1993).

A.5 Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική εξουθένωση την οποία νιώθουν οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζεται, σύμφωνα με τους Kyriacou και Sutcliffe, (1979) ως μία κατάσταση που βιώνει ο εκπαιδευτικός και χαρακτηρίζεται από έντονο και συνεχές στρες, αλλαγή συμπεριφοράς και εξάντληση σωματική και συναισθηματική.

Μεταξύ των αιτιών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι η αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Τα συνηθέστερα προβλήματα που απορρέουν από αυτήν την

αλληλεπίδραση είναι η εναντιωματική συμπεριφορά των παιδιών (προβλήματα πειθαρχίας) ή η μειωμένη εσωτερική παρακίνηση. Επιπρόσθετα, στις αιτίες μπορούν να συμπεριληφθούν η απουσία υποστήριξης, είτε επιστημονικής είτε ψυχολογικής (Κουστελιός & Κουστελιού, 2001· Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010).

Οι διεθνείς έρευνες στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, στην Αυστραλία, αλλά και σε χώρες της Ευρώπης κάνουν λόγο για μεγάλα ποσοστά εξουθένωσης στον κύκλο των εκπαιδευτικών. Μία εξουθένωση που έχει επιπτώσεις στην ψυχοσύνθεση και τη σωματική υγεία των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση οδηγεί στην απουσία του ενθουσιασμού, της χαράς και του χιούμορ τους. Επιπρόσθετα, διαπιστώνουν σωματική ατονία, δυσκολία συγκέντρωσης και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Συχνά, μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η κατάσταση αυτή τους οδηγεί σε λανθασμένη συμπεριφορά στη σχολική τάξη, ιδιαίτερα, μάλιστα, όταν είναι ανάγκη να αντιμετωπίσουν την απειθία των μαθητών (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006).

Πολλές έρευνες, μεταξύ των οποίων και Ελλήνων ερευνητών, έχουν καταδείξει ότι μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών νιώθουν επαγγελματική εξουθένωση. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα των Λεονταρή, Κυρίδη και Γιαλαμά (1996), το ποσοστό των δυσαρεστημένων εκπαιδευτικών από την εργασία τους ανέρχονταν στο 25%. Σε αντίστοιχες έρευνες με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης το ποσοστό της επαγγελματικής εξουθένωσης ήταν υψηλότερο (Παγοροπούλου, Κουμπιά & Γιαβρίμη, 2002).

Δεν πρέπει να παραβλέπεται, κυρίως στον ελλαδικό χώρο, το γεγονός ότι η γραφειοκρατία και η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με θέματα διοικητικά, πέρα από διδακτικά, τους εξουθενώνει, καθώς συνδέεται συχνά με περισσότερες ώρες εργασίας, πέρα από το εργασιακό τους ωράριο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια να κρατήσουν τις ισορροπίες ανάμεσα σε επαγγελματική και προσωπική ζωή (Rhodes, Nevill, & Allan, 2004).

Είναι γεγονός ότι την περίοδο της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα, ο κλάδος των εκπαιδευτικών, όπως και αρκετοί άλλοι κλάδοι υπέστη πολύ μεγάλη οικονομική πίεση. Η οικονομική κρίση δεν επέφερε μόνο σημαντικές μειώσεις στις απολαβές των εκπαιδευτικών, αλλά είχε και βαρύτερες επιπτώσεις στον χώρο της εκπαίδευσης. Μεταβολές στις εκπαιδευτικές δομές, στο εργασιακό καθεστώς, περικοπές στις χρηματοδοτήσεις για την εκπαίδευση έφεραν τους εκπαιδευτικούς αντιμετώπους με δυσεπίλυτα προβλήματα. Μιλώντας με στατιστικά, οι κρατικές χρηματοδοτήσεις για την εκπαίδευση μειώθηκαν 20% από το 2008 ως το 2012, ενώ οι οικονομικές απώλειες για τους εκπαιδευτικούς ήταν της τάξεως του 40%,

ένα ποσοστό υψηλό συγκριτικά με άλλους κλάδους του δημοσίου. Επιπλέον, οι προσλήψεις εκπαιδευτικών μειώθηκαν δραματικά, αφού καταργήθηκαν 1053 σχολικές μονάδες και συγχωνεύτηκαν 1933 (European Commission/Eurydice, 2013).

Αυτή η κατάσταση, όπως είναι αναμενόμενο, και όπως αποτυπώνεται και σε σχετικές έρευνες συνιστά σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα για την επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Το άγχος, λοιπόν, και η επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών δεν πηγάζει μόνο από τις καταστάσεις τις οποίες βιώνουν στη σχολική τάξη, αλλά και από τις εργασιακές και οικονομικές συνθήκες. Διαπιστώνεται, μάλιστα, ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγαλύτερο άγχος για την επιβίωσή τους, παρά για την ανταπόκριση στις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις (Zembylas & Barker, 2007).

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, η έρευνα της Σακκά στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Πιερίας (2020) κατέδειξε ότι βιώνουν έντονο στρες το οποίο σχετίζεται με τις συνθήκες εργασίας τους (λ.χ. διαφορετικά σχολεία υπηρετήσης, διαχείριση πολλών μαθητών), αλλά και με τις σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Είναι προφανές, τέλος, ότι η επαγγελματική εξουθένωση την οποία νιώθουν οι εκπαιδευτικοί διακυβεύει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αποδοτικότητά τους (Zembylas & Barker, 2007). Επιπλέον, η επαγγελματική εξουθένωσή τους έχει αρνητικές επιδράσεις και στους μαθητές, τόσο για την ψυχολογία τους, όσο και για την ακαδημαϊκή τους πορεία, καθώς περιορίζεται η διδακτική ικανότητα των εκπαιδευτικών με συνακόλουθα αποτελέσματα για τους μαθητές και, γενικότερα, για το εκπαιδευτικό σύστημα (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010).

A.6 Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Με τον όρο «ενδυνάμωση» στον εκπαιδευτικό χώρο, εννοείται η βελτίωση των εκπαιδευτικών στον χώρο του σχολείου και η δυνατότητα λήψης αποφάσεων και η αντιμετώπιση προβλημάτων με περισσότερο δημιουργικό τρόπο. Ο όρος έκανε την εμφάνισή του στη δεκαετία του 1980 και έκτοτε έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί (Lee, 1991).

Όλοι, όμως, οι ορισμοί οι οποίοι έχουν διατυπωθεί συνάδουν με τη σύνδεση της ενδυνάμωσης με την προσωπική ανέλιξη των εκπαιδευτικών. Η ενδυνάμωση, με άλλα λόγια, είναι η διαδικασία που ακολουθείται ώστε οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία να εξελίσσονται σε προσωπικό επίπεδο και να αποφασίζουν τόσο για τα θέματα που αφορούν το σχολικό περιβάλλον, όσο και για τα προσωπικά τους ζητήματα (Lee & Nie, 2014).

Ο Lee (1991) ανέφερε χαρακτηριστικά ότι η ενδυνάμωση χρειάζεται να αναπτύσσεται σε έναν χώρο ο οποίος θα προάγει τον επαγγελματισμό, ενώ ο Maeroff (1988) τόνισε ότι η ενδυνάμωση συνδέεται με τρία βασικά χαρακτηριστικά, το αυξημένο κοινωνικό κύρος, τις εμπλουτισμένες γνώσεις και την πρόσβαση στη λήψη των αποφάσεων.

Οι Lee και Nie (2014) ανέφεραν ότι οι προσεγγίσεις οι οποίες κυριαρχούν στην επιστημονική μελέτη της επαγγελματικής ενδυνάμωσης είναι η κοινωνικοδομική προσέγγιση και η ψυχολογικο-συναισθηματική προσέγγιση.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη προσέγγιση δίνει μεγάλη βαρύτητα στους παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον και το σχολείο. Οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς είτε άμεσα, είτε έμμεσα. Τέτοιοι παράγοντες όπως είναι η συνεργασία με τους συναδέλφους και τη διεύθυνση του σχολείου και η αναγνώριση του έργου τους επιδρούν στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο και τα καθήκοντά τους και στον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν την εργασία τους. Επομένως, η επαγγελματική ενδυνάμωση είναι απόρροια της σχολικής ηγεσίας και της γενικότερης κουλτούρας που επικρατεί στο σχολικό πλαίσιο. Σε αυτούς τους παράγοντες μπορεί αν προστεθεί και η αναγνώριση του έργου τους από την ευρύτερη κοινωνία, αναγνώριση ηθική, αλλά και αναγνώριση η οποία συντελείται με καλύτερες οικονομικές απολαβές (Vecchio, Justin, & Pearce, 2010).

Η δεύτερη προσέγγιση για την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ψυχολογική-συναισθηματική προοπτική. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση η αυτονομία που διαθέτει ο εκπαιδευτικός στο σχολικό πλαίσιο αντανακλάται στις αντιλήψεις του για το επάγγελμά του, όπως, επίσης, και τα προσωπικά του χαρακτηριστικά (η συναισθηματική και ψυχολογική κατάσταση που βιώνει) (Vecchio et al., 2010).

Αντίστοιχος διαχωρισμός έχει γίνει και από τους Wilson και Coolican (1996) οι οποίοι έκαναν λόγο για δύο κατηγορίες ενδυνάμωσης, την εξωτερική και την εσωτερική. Η πρώτη προέρχεται από εξωτερικές πηγές, όπως είναι η παροχή πληροφοριών, γνώσεων, επιμορφώσεων, αλλά και η βελτίωση του κοινωνικού και επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών. Από την άλλη μεριά, οι εσωτερικοί παράγοντες πηγάζουν από την αίσθηση αποτελεσματικότητας και ισχύος που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί και αυτή η αίσθηση δεν σχετίζεται με την επιρροή που ασκεί ο εκπαιδευτικός στο σχολικό περιβάλλον, αλλά από την αποφασιστικότητα και την αυτοπεποίθηση που διακατέχει τα άτομα.

Ωστόσο, σύμφωνα με άλλους ερευνητές, οι προσεγγίσεις αυτές δεν μπορούν να μελετηθούν ξεχωριστά, δεδομένου ότι η ενδυνάμωση είναι μία έννοια που δεν μπορεί να συνδεθεί μόνο με

κοινωνικούς ή προσωπικούς παράγοντες. Η έννοια της ενδυνάμωσης, δηλαδή, είναι ανάγκη να μελετηθεί ολιστικά (Lee & Nie, 2014).

Μελετώντας, όμως, το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, τίθεται το ερώτημα για το πώς μπορεί να γίνει αντιληπτή η ενδυνάμωση σε ένα πλαίσιο. Τα στοιχεία που μπορούν να μελετηθούν προκειμένου να δοθεί μία σαφής απάντηση στο παραπάνω ερώτημα είναι τα στοιχεία που αφορούν το ίδιο το άτομο (ικανότητες προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης), στοιχεία που αφορούν το περιβάλλον (δημοκρατικό κλίμα, τήρηση επαγγελματικών δικαιωμάτων, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων) και στοιχεία που σχετίζονται με τα αποτελέσματα της ενδυνάμωσης (αίσθημα υπευθυνότητας, συνεργασία και κοινωνικό κύρος) (Pan & Wang, 2000).

Η επιστημονική έρευνα των Short και Rinehart (1992) αναφορικά με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών τους οδήγησε στη διάκριση διαστάσεων ενδυνάμωσης. Έτσι, η έρευνα τους σε εννέα σχολεία των Η.Π.Α. την τριετία 1989-1992 ανέδειξε έξι διαστάσεις ενδυνάμωσης:

- συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων
- ισχύ και αποφασιστικότητα για τη λήψη αποφάσεων
- επαγγελματικό κύρος και αναγνώριση του έργου τους από τον διευθυντή, τους συναδέλφους και τους γονείς
- αυτονομία ενεργειών στο σχολικό πλαίσιο
- ανάληψη πρωτοβουλιών για επαγγελματική ανάπτυξη (πχ δια βίου μάθηση)
- αίσθημα αυτεπάρκειας και αυτοαποτελεσματικότητας

A.7 Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ο νόμος 1566/85, παρ. 7, άρθρο 13 ορίζει το υποχρεωτικό ωράριο των εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ειδικότερα, όσοι εκπαιδευτικοί έχουν λιγότερα από 10 χρόνια προϋπηρεσίας εργάζονται 24 ώρες/εβδομάδα, όσοι έχουν από 10 ως 15 έτη προϋπηρεσίας 22 ώρες από 15 ως 20 έτη και όσοι έχουν περισσότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσίας 21 ώρες.

Στην περίπτωση που κάποιος εκπαιδευτικός δεν δύναται να συμπληρώσει ωράριο στο σχολείο το οποίο έχει τοποθετηθεί καλείται να συμπληρώσει το ωράριο σε άλλες σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ή ακόμη και σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης (Ν.2817/2000, ΦΕΚ78, τ. Α'). Σύμφωνα με τον νόμο 4203/2013, ΦΕΚ235, τ. Α' οι εκπαιδευτικοί μπορούν να απασχοληθούν μέχρι και σε πέντε σχολικές μονάδες.

Το φαινόμενο αυτό είναι αρκετά συνηθισμένο για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δεδομένου ότι το μάθημα ανάθεσής τους δεν διδάσκεται αρκετές ώρες σύμφωνα με το Ωρολόγιο Πρόγραμμα Σπουδών για το δημοτικό σχολείο. Ακόμη και στις περιπτώσεις μεγάλων σχολικών μονάδων (πχ 12/θεσια Δημοτικά Σχολεία) δεν συμπληρώνεται το διδακτικό τους ωράριο, όπως στην περίπτωση λ.χ. των εκπαιδευτικών Πληροφορικής, αφού το μάθημα της Πληροφορικής είναι μονόωρο για όλες τις τάξεις του Δημοτικού.

Μιλώντας για εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση νοούνται οι εκπαιδευτικοί των κλάδων Γαλλικής Γλώσσας (ΠΕ05), Αγγλικής Γλώσσας (ΠΕ06), Γερμανικής γλώσσας, Γερμανικής Γλώσσας (ΠΕ07), Εικαστικών (ΠΕ08), Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11), Μουσικής (ΠΕ79), Πληροφορικής (ΠΕ86) και Θεατρικής Αγωγής (ΠΕ91).

Γίνεται κατανοητό, επομένως, ότι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των παραπάνω ειδικοτήτων είναι αρκετές. Δεδομένου ότι διατίθενται σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες καλούνται να διαχειριστούν πολλά τμήματα και μεγαλύτερο αριθμό μαθητών συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Αυτό ενέχει πολλές δυσκολίες, αφού συχνά μόλις σε μία ώρα την εβδομάδα, οφείλουν να κατανοήσουν τις δυσκολίες και τον χαρακτήρα του κάθε μαθητή, να διαχειριστούν συγκρούσεις σε διαφορετικές τάξεις, να αξιολογήσουν πλήθος μαθητών στο πέρας κάθε τριμήνου και πάντα να είναι σε θέση και καλά προετοιμασμένοι να διδάξουν διαφορετική ύλη, ανάλογα με την τάξη, αλλά και σε διαφορετικό επίπεδο μαθητών (πχ ίδια ύλη για μία τάξη, αλλά σε διαφορετική σχολική μονάδα και, κατ' επέκταση, διαφορετική σύνθεση μαθητών).

Επιπλέον, χρειάζεται να συνεργαστούν με περισσότερους διευθυντές και συναδέλφους σε σχολικές μονάδες με διαφορετική «ταυτότητά», αλλά και με πολύ μεγάλο αριθμό γονέων. Αντιλαμβάνεται, λοιπόν, κάποιος εύκολα τη δυσκολία των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων να αισθανθούν μέλη μιας ομάδας. Τέλος, στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων μπορεί να προστεθεί και η μετακίνησή τους από σχολείο σε σχολείο, ακόμη και μέσα στην ίδια ημέρα. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων αντιμετωπίζουν μια σειρά από δυσκολίες, με τις οποίες δεν έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής. Αυτός είναι και ο λόγος που η παρούσα έρευνα εστιάζει σε αυτή την ομάδα εκπαιδευτικών.

B. Ερευνητικό μέρος

B.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας

Στην Ελλάδα διάφορες εμπειρικές μελέτες έχουν διερευνήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν καθοριστικά τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, καθώς και τα επίπεδα εξουθένωσής τους. Ωστόσο, δεν έχουν υλοποιηθεί αρκετές έρευνες που να εστιάζουν στους εκπαιδευτικούς των διαφορετικών ειδικοτήτων της ίδιας βαθμίδας, οι οποίοι, όπως προαναφέρθηκε, έρχονται αντιμέτωποι με πολλές προκλήσεις, καθώς είναι αναγκασμένοι να διδάσκουν σε διαφορετικές σχολικές μονάδες και όχι μόνο σε μία. Αυτό είναι το κενό που σκοπεύει να καλύψει η παρούσα έρευνα.

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δηλαδή των εκπαιδευτικών εκτός των ΠΕ60, ΠΕ70) στους νομούς της Πέλλας και της Ημαθίας και να αναζητήσει τους παράγοντες που την επηρεάζουν.

Έτσι, τα ερευνητικά ερωτήματα που θα διερευνηθούν είναι τα εξής:

- Πώς σχετίζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης;
- Πώς σχετίζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τους παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης;
- Πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ότι θα μπορούσαν να επηρεάσουν οι παράγοντες ενδυνάμωσης (ενίσχυσης) την επαγγελματική τους ικανοποίηση;

B.2 Μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας

Η απάντηση στα ερωτήματα τα οποία θέτονται στην παρούσα έρευνα απαιτούν μία ποσοτική προσέγγιση. Έτσι, το εργαλείο συλλογής δεδομένων το οποίο επιλέχθηκε ήταν το δομημένο ερωτηματολόγιο. Εξάλλου, η εφαρμογή αυτού του εργαλείου επιτρέπει στον ερευνητή να συλλέξει ακριβή και σαφή αποτελέσματα. Επιπρόσθετα, η ποσοτική προσέγγιση παρέχει τη δυνατότητα συλλογής αριθμητικών δεδομένων και τον συσχετισμό των μεταβλητών, αφού τη συλλογή των δεδομένων ακολουθεί η στατιστική ανάλυσή τους (Creswell, 2016).

Ένα ακόμη σημαντικό πλεονέκτημα της εν λόγω προσέγγισης είναι η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα τα οποία προκύπτουν μπορούν να γενικευτούν σε μία ευρύτερη ομάδα ατόμων η οποία παρουσιάζει ίδια χαρακτηριστικά με τους συμμετέχοντες σε

μία ποσοτική έρευνα (Creswell, 2016). Έτσι, στην παρούσα έρευνα, τα αποτελέσματα που προκύπτουν μπορούν να εφαρμοστούν για εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων οι οποίοι εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλων νομών, πέρα από αυτούς που εξετάζονται. Συμπερασματικά, μία ποσοτική προσέγγιση αναδεικνύει γενικές τάσεις.

B.2.1 Χρόνος και χώρος διεξαγωγής της έρευνας

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2022-2023 διαδικτυακά μέσω της εφαρμογής Googleforms. Η έρευνα υλοποιήθηκε στους νομούς Πέλλας και Ημαθίας, καθότι ο ερευνητής έχει εργαστεί σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των εν λόγω νομών ως εκπαιδευτικός Πληροφορικής (ΠΕ 86).

B.2.2 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 114 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους νομούς Πέλλας και Ημαθίας. Πενήντα τρεις από τους συμμετέχοντες είναι άντρες (46,5%), ενώ οι 61 είναι γυναίκες (53,5%) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Στατιστικά στοιχεία για το φύλο.

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Άντρας	53	46.5
Γυναίκα	61	53.5
Σύνολο	114	100

Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων, οι 28 είναι 25-35 ετών (24,6%), οι 45 είναι 36-45 ετών (39,5%), οι 26 είναι 46-55 ετών (22,8%) και οι 15 είναι άνω των 55 ετών (13,2%) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Στατιστικά στοιχεία για την ηλικία των συμμετεχόντων.

	Συχνότητα	Ποσοστό %
25-35	28	24.6
36-45	45	39.5
46-55	26	22.8
Πάνω από 55	15	13.2

Από τους 114 συμμετέχοντες, επίσης, οι 65 είναι μόνιμοι (57%) και οι 49 αναπληρωτές (43%), ενώ δεν υπάρχει κανένας ωρομίσθιος (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Υπηρεσιακή κατάσταση των συμμετεχόντων.

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Μόνιμος/η	65	57.0
Αναπληρωτής/τρια	49	43.0
Ωρομίσθιος/α	0	0

Επιπρόσθετα, από τους 114 συμμετέχοντες οι 11 ανήκουν στον κλάδο ΠΕ05 (Γαλλικής Γλώσσας) (9,6%), οι 30 ανήκουν στον κλάδο ΠΕ06 (Αγγλικής Γλώσσας) (26,3%), οι 9 ανήκουν στον κλάδο ΠΕ07 (Γερμανικής Γλώσσας) (7,9%), οι 12 ανήκουν στον κλάδο ΠΕ08 (Καλλιτεχνικά μαθήματα) (10,5%), οι 21 ανήκουν στον κλάδο ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής) (18,4%), οι 11 ανήκουν στον κλάδο ΠΕ79 & ΤΕ16 (Μουσικής) (9,6%), οι 17 ανήκουν στον κλάδο ΠΕ86 (Πληροφορικής) (14,9%) και οι 3 ανήκουν στον κλάδο ΠΕ91(Θεατρικής αγωγής) (2,6%) (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Στατιστικά στοιχεία για τις ειδικότητες των συμμετεχόντων.

	Συχνότητα	Ποσοστό %
ΠΕ05	11	9.6
ΠΕ06	30	26.3
ΠΕ07	9	7.9
ΠΕ08	12	10.5
ΠΕ11	21	18.4
ΠΕ79 & ΤΕ16	11	9.6
ΠΕ86	17	14.9
ΠΕ91	3	2.6

Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας, από τους 114 συμμετέχοντες οι 28 έχουν προϋπηρεσία 0-5 έτη (24,6%), οι 23 έχουν 6-10 έτη (20,2%), 11-20 έτη (36%) έχουν 41 συμμετέχοντες και 22 εργάζονται πάνω από 20 χρόνια (19,3%) (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Στατιστικά στοιχεία για την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων.

	Συχνότητα	Ποσοστό %
0-5 έτη	28	24.6
6-10 έτη	23	20.2
11-20 έτη	41	36.0
Πάνω από 20 έτη	22	19.3

Επίσης, η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ότι 20 συμμετέχοντες εργάζονται σε μια σχολική μονάδα (17,5%), 29 εργάζονται σε δυο σχολικές μονάδες (25,4%), 37 σε 3 σχολικές μονάδες

(32,5%), 17 σε 4 σχολικές μονάδες (14,9%) και 11 εργάζονται σε 5 σχολικές μονάδες (9,6%) (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Διαφορετικές σχολικές μονάδες απασχόλησης.

	Συχνότητα	Ποσοστό %
1	20	17.5
2	29	25.4
3	37	32.5
4	17	14.9
5 και πάνω	11	9.6

Όσον αφορά τον αριθμό των μαθητών ανά σχολική μονάδα, 13 εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολείο που έχει κάτω από 50 μαθητές (11,4%), 26 σε σχολείο με 51-100 μαθητές (22,8%), 36 σε σχολείο που έχει 101-150 μαθητές (31,6%), οι 26 εργάζονται σε σχολείο που έχει 151-200 μαθητές (22,8%), οι 9 εργάζονται σε σχολείο που έχει 201-250 μαθητές (7,9%) και οι 4 εργάζονται σε σχολείο που έχει πάνω από 250 μαθητές (3,5%) (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Πλήθος μαθητών στις σχολικές μονάδες απασχόλησης.

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Κάτω από 50	13	11.4
51-100	26	22.8
101-150	36	31.6
151-200	26	22.8
201-250	9	7.9
Πάνω από 250	4	3.5

Ακόμη, από τους 114 συμμετέχοντες οι 10 εργάζονται σε σχολείο που έχει κάτω από 10 εκπαιδευτικούς (8,8%), οι 29 σε σχολείο 10-15 εκπαιδευτικών (25,4%), οι 38 εργάζονται σε σχολείο που έχει 16-20 εκπαιδευτικούς (33,3%), οι 23 σε σχολικές μονάδες 21-25 εκπαιδευτικών (20,2%), οι 9 σε σχολείο που έχει 26-30 εκπαιδευτικούς (7,9%) και μόλις 5 απασχολούνται σε σχολείο με πάνω από 30 εκπαιδευτικούς (4,4%). Τα παραπάνω στοιχεία παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 8.

Πίνακας 8: Πλήθος εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες απασχόλησης.

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Κάτω από 10	10	8.8
10-15	29	25.4
16-20	38	33.3
21-25	23	20.2
26-30	9	7.9
Πάνω από 30	5	4.4

Τέλος, αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, από τους 114 συμμετέχοντες οι 47 είναι κάτοχοι μόνο προπτυχιακού τίτλου (41,2%), οι 64 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού (56,1%) και μόλις 3 είναι κάτοχοι διδακτορικού (2,6%) (Πίνακας 9).

Πίνακας 9: Μορφωτικό επίπεδο συμμετεχόντων.

	Συχνότητα	Ποσοστό %
Πτυχίο	47	41.2
Μεταπτυχιακό	64	56.1
Διδακτορικό	3	2.6

B.2.3 Η διαδικασία έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη στους νομούς Πέλλας και Ημαθίας και η βοήθεια των εν λόγω Διευθύνσεων ήταν πολύτιμη, καθώς μέσω αυτών προωθήθηκε το εργαλείο συλλογής δεδομένων. Έγινε η απαιτούμενη γραπτή ενημέρωση για το περιεχόμενο της έρευνας, τον σκοπό και τους στόχους της, καθώς και οι κανόνες δεοντολογίας που τηρούνται. Επίσης, στο εισαγωγικό σημείωμα ο ερευνητής έδωσε πληροφορίες πέρα από το θέμα της έρευνας, για τον τίτλο του μεταπτυχιακού προγράμματος στο πλαίσιο του οποίου υλοποιείται η εν λόγω έρευνα, για τη σχολή και το τμήμα του εκπαιδευτικού ιδρύματος και φυσικά για την ιδιότητά του.

Πριν από τον διαμοιρασμό του ερωτηματολογίου διεξήχθη μία πιλοτική έρευνα, ώστε να διαπιστωθεί αν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι σαφείς. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 10 εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν συμπεριελήφθησαν στο τελικό δείγμα. Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε μέσω της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πέλλας και Ημαθίας στα δημοτικά σχολεία των νομών, τα οποία με τη σειρά τους το διένειμαν στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων. Τέλος, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά μέσω της εφαρμογής Google forms (<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeBinSYWeYlaWUeVwsRZQkWDxwhPFK6g6H6bA0a6G-YebnpHIQ/viewform?fbclid=IwAR3PibI60Rm8lwxW4aZ9-MdoIKUdAXUgd8kBEK-kH6aim7rRtIIYwMoX7w>).

B.2.4 Το εργαλείο της έρευνας

Το εργαλείο το οποίο επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο. Η συγκεκριμένη επιλογή υπαγορεύτηκε από την προσπάθεια να περιγραφούν γενικές τάσεις με βάση όμως ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών (Creswell, 2016). Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο είναι ερωτήσεις κλειστού τύπου και αναμένεται η συμπλήρωσή του να οδηγήσει σε μετρήσιμα και συγκρίσιμα αποτελέσματα (Cohen, Manion, & Morrison, 2007 · Robson, 2010).

Ακόμη ένας λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε η χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου είναι γιατί επιτρέπει τη συμμετοχή μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών συγκριτικά με άλλα εργαλεία, όπως για παράδειγμα η συνέντευξη. Επιπλέον, η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι λιγότερο χρονοβόρα σε σύγκριση με άλλα εργαλεία συλλογής δεδομένων και η συμπλήρωσή του γίνεται ανώνυμα, γεγονός που συμβάλλει στη συγκέντρωση περισσότερο αξιόπιστων αποτελεσμάτων (Λαγουμιντζής, 2015).

Ακόμη, δεν ασκείται κάποιου είδους πίεση στους ερωτηθέντες, οι οποίοι μεταξύ των άλλων μπορούσαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο όποτε ήθελαν και σε χώρο βολικό για τους ίδιους, χωρίς να είναι απαραίτητη η φυσική παρουσία του ερευνητή (Cohen et al., 2007).

Το πρώτο σκέλος του ερωτηματολογίου αποτελείται από δέκα ερωτήματα δημογραφικού χαρακτήρα. Πέρα από το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, υπηρεσιακή κατάσταση (μόνιμος, αναπληρωτής ή ωρομίσθιος) και τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, οι συμμετέχοντες πρέπει να συμπληρώσουν την ειδικότητά τους. Οι ειδικότητες που συμμετέχουν στην έρευνα είναι οι εξής:

- ΠΕ05 (Γαλλικής Γλώσσας)
- ΠΕ06 (Αγγλικής Γλώσσας)
- ΠΕ07 (Γερμανικής Γλώσσας)
- ΠΕ08 (Καλλιτεχνικά μαθήματα)
- ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής)
- ΠΕ79 & ΤΕ16 (Μουσικής)
- ΠΕ86 (Πληροφορικής)
- ΠΕ91 (Θεατρικής Αγωγής)

Επιπλέον, τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν τον αριθμό των σχολείων που εργάζονται και την περιοχή στην οποία ανήκουν αυτά τα σχολεία (πχ αστική περιοχή, ημιαστική ή αγροτική). Μία ακόμη ερώτηση αφορούσε τον αριθμό των μαθητών ανά σχολική μονάδα και μία άλλη τον αριθμό των εκπαιδευτικών που απασχολείται στη σχολική μονάδα.

Το δεύτερο σκέλος του ερωτηματολογίου σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Σε αυτό το σκέλος τα είκοσι ερωτήματα σε πενταβάθμια κλίμακα Likert εξετάζουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σε μία σειρά προτάσεων, με πρώτη τη δήλωση «Διαφωνώ απόλυτα» και Πέμπτη το «Συμφωνώ απόλυτα» (Διαφωνώ απόλυτα - Διαφωνώ - Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ - Συμφωνώ - Συμφωνώ απόλυτα).

Πρόκειται για το ερωτηματολόγιο T.S.I. (Teachers' Satisfaction Inventory) των Γκόλια και Κουστέλιου (2014). Οι είκοσι προτάσεις εξετάζουν συνολικά πέντε παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αρχικά, με πέντε προτάσεις εξετάζεται ο ρόλος του διευθυντή και η σχέση του τόσο με τον ερωτηθέντα, όσο και με τους υπόλοιπους συναδέλφους (λ.χ. «Ο/Η διευθυντής/ντριά μου με βοηθά όταν τον/την χρειάζομαι»). Ένας ακόμη παράγοντας που διερευνάται με πέντε, επίσης, προτάσεις είναι η συνεργασία του συμμετέχοντα και η σχέση του με τους υπόλοιπους συναδέλφους (π.χ. «Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου»). Έπεται ο τρίτος άξονας σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με τέσσερις προτάσεις (π.χ. «Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο»). Τέταρτος άξονας είναι η σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του. Αυτός ο άξονας διερευνάται με τρεις προτάσεις/δηλώσεις, όπως πχ «Οι μαθητές μου με σέβονται.». Τέλος, ο τελευταίος παράγοντας ο οποίος μελετάται είναι ο χώρος εργασίας, όπως για παράδειγμα ο αύλειος χώρος (λ.χ. «Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής»).

Το τρίτο σκέλος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 22 καταφατικές δηλώσεις/ προτάσεις για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους και σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωσή τους. Πρόκειται για το ερωτηματολόγιο M.B.I.-E.S.: Burnout Inventory – Educators Survey των Maslach, Jackson και Leiter (1996), το οποίο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά δεδομένα από τους Νιέτο, Κουστέλιο και Ζουρνατζή (2018). Στα συγκεκριμένα, λοιπόν, 22 ερωτήματα περιλαμβάνονται ερωτήσεις τριών διαστάσεων, οι οποίες ευθύνονται για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Αρχικά, εξετάζεται η συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών με 9 ερωτήσεις (π.χ. «Νιώθω εξουθενωμένος από τη δουλειά μου»). Ακολουθούν οι ερωτήσεις, πέντε σε αριθμό, σχετικά με την αποστασιοποίηση των εκπαιδευτικών από το εκπαιδευτικό τους έργο και από τους μαθητές (π.χ. «Νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή των μαθητών μου μέσα από τη διδασκαλία μου»). Τέλος, το σκέλος αυτό του ερωτηματολογίου ολοκληρώνεται με οχτώ ερωτήσεις σχετικά με τις προσωπικές επιτεύξεις. Έτσι, οι ερωτώμενοι απαντούν σε ερωτήσεις που σχετίζονται με την ικανότητά τους να επιλύουν προβλήματα στο σχολείο ή να καλλιεργούν ένα ήρεμο και ευχάριστο κλίμα.

Το τέταρτο και τελευταίο σκέλος του ερωτηματολογίου αφορά τους παράγοντες ενδυνάμωσης. Το παρόν σκέλος δεν έχει στηριχτεί σε αντίστοιχο ερωτηματολόγιο που έχει εφαρμοστεί σε κάποια άλλη έρευνα, αλλά συντάχθηκε από τον ίδιο τον ερευνητή. Οι παράγοντες, εξάλλου, οι οποίοι συμπεριλαμβάνονται προκύπτουν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τεκμηριώνονται επιστημονικά από ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με όσα συμβάλλουν, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους και αποτελεσματικοί σε αυτήν. Επιπλέον, οι παράγοντες οι οποίοι συμπεριελήφθησαν σχετίζονται με τους άξονες που μελετήθηκαν στα προηγούμενα μέρη του ερωτηματολογίου, λ.χ ένας παράγοντας ενδυνάμωσης της επαγγελματικής ικανοποίησης μπορεί να είναι οι ασφαλέστερες σχολικές εγκαταστάσεις, ερώτηση που σχετίζεται με τις ερωτήσεις για τον περιβάλλοντα χώρο στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου. Άλλοι παράγοντες σχετίζονται με την αναγνώριση του εκπαιδευτικού έργου από την πολιτεία (αύξηση μισθού, χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων με επαρκή υλικοτεχνική υποδομή), αλλά και την αναγνώριση του έργου τους από την κοινωνία και τους συναδέλφους. Σημαντικός, ακόμη, παράγοντας ενδυνάμωσης της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι και το στυλ ηγεσίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Τέλος, καθώς το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων οι οποίοι απασχολούνται συχνά σε περισσότερες σχολικές μονάδες περιλαμβάνεται και ο παράγοντας του αριθμού των σχολικών μονάδων, όπως και ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι παράγοντες οι οποίοι συμπεριλαμβάνονται στο μέρος αυτό του ερωτηματολογίου σχετίζονται με τις εξωτερικές πηγές ενδυνάμωσης περισσότερο και όχι με τους ψυχοσυναισθηματικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Vecchioetal., 2010).

B.2.5 Στατιστική ανάλυση

Για την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS Statistics 29. Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων εξετάστηκε με τη βοήθεια του Cronbach alpha (α). Εξετάστηκαν οι μέσοι όροι (M.O) και οι τυπικές αποκλίσεις (T.A) των μεταβλητών της έρευνας. Επίσης, εφαρμόστηκε η ανάλυση t-test για ανεξάρτητα δείγματα για τη διερεύνηση ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς το φύλο και ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση (μόνιμος/η, αναπληρωτής/ρια, ωρομίσθιος/α).

Επιπλέον, τέθηκε σε εφαρμογή η ανάλυση one-way ANOVA για τη διερεύνηση ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των ηλικιακών ομάδων (25-35, 36-45, 46-55, πάνω

από 55), των ετών προϋπηρεσίας (0-5, 6-10, 11-20, πάνω από 20) και του επιπέδου σπουδών (πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό). Τέλος, η μέτρηση της συσχέτισης των παραγόντων εξετάστηκε με τη βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης του Pearson (r).

B.2.6 Ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας

Αναμφίβολα σε κάθε ερευνητική διαδικασία τα ζητήματα της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας είναι καθοριστικής σημασίας, αφού κάθε στάδιο της έρευνας είναι ανάγκη να διέπεται από τις αρχές της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας. Εξάλλου, απότερος στόχος κάθε έρευνας είναι η συμβολή της στην επιστημονική κοινότητα και σε ορισμένες περιπτώσεις η εφαρμογή των αποτελεσμάτων σε άλλα σχετικά πλαίσια (Cohen, et al., 2008).

Η αξιοπιστία αφορά, ακόμη, το ερευνητικό εργαλείο, στην προκειμένη περίπτωση δηλαδή το ερωτηματολόγιο το οποίο σχεδιάστηκε. Προκειμένου, λοιπόν, ένα ερωτηματολόγιο να είναι αξιόπιστο, χρειάζεται οι ερωτήσεις του να είναι κατανοητές, ώστε να αποτρέπεται το ενδεχόμενο παρερμηνείας ή ασαφειών. Σε αυτό συνέβαλλε και η διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας προκειμένου να γίνει αναδιατύπωση ορισμένων ερωτημάτων στην περίπτωση που οι συμμετέχοντες σε αυτήν επισήμαιναν ότι δεν κατανοούσαν τις ερωτήσεις ή αν αυτές ήταν διφορούμενες (Creswell, 2016).

Είναι πολύ σημαντικό, ακόμη, προκειμένου τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να είναι αξιόπιστα, το ερωτηματολόγιο να χορηγείται με τον ίδιο τυποποιημένο τρόπο σε όλους τους συμμετέχοντες, γεγονός το οποίο διασφαλίστηκε, καθώς όλοι οι ερωτηθέντες απάντησαν ηλεκτρονικά στις ερωτήσεις. Επιπρόσθετα, η χορήγηση του ερωτηματολογίου με αυτόν τον τρόπο διασφάλιζε ότι οι συμμετέχοντες μπορούσαν να απαντήσουν ανώνυμα, να διακόψουν τη διαδικασία, εάν το επιθυμούσαν και να είναι απαλλαγμένοι από άγχος ή κόπωση (Creswell, 2016).

Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι ο ερευνητής σχεδίασε το ερωτηματολόγιο στηριζόμενος σε ερωτηματολόγια των οποίων αξιοπιστία έχει ελεγχθεί. Έτσι, το ερωτηματολόγιο T.S.I. (Teachers' Satisfaction Inventory) των Γκόλια και Κουστέλιου (2014) θεωρείται αξιόπιστο ως προς την εσωτερική συνοχή και έγκυρο, σύμφωνα με την έρευνα του Γκόλια (2014).

Αναφορικά με το σκέλος του ερωτηματολογίου για την επαγγελματική εξουθένωση (M.B.I.-E.S.: Burnout Inventory – Educators Survey) έχει υποστηριχθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητά του στις έρευνες των Φλάμπουρα και συν. (2018), αλλά και στην έρευνα του Kokkinos (2006),

Koustelios (2001) και Platsidou (2010). Χρειάζεται, βέβαια, να επισημανθεί ότι το αρχικό ερωτηματολόγιο ήταν σε 7βάθμια κλίμακα Likert η οποία προσαρμόστηκε σε 5βαθμια, καθώς κρίθηκε αναγκαίο προκειμένου να μην κουράζει τους συμμετέχοντες, μετά και από τις παρατηρήσεις των συμμετεχόντων στην πιλοτική έρευνα.

B.3 Αποτελέσματα

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξετάστηκε σε σχέση με πέντε παράγοντες που την επηρεάζουν. Το σκέλος αυτό του εργαλείου συλλογή δεδομένων είναι το ερωτηματολόγιο T.S.I. (Teachers' Satisfaction Inventory) των Γκόλια και Κουστέλιου (2014). Έτσι, στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αναφορικά με την επίδραση του φύλου στους πέντε παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης.

Πίνακας 10: Το φύλο σε σχέση με τους πέντε παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης.

Παράγοντας	Φύλο	N	M.O.	T.A.	t	df	p																																												
Σχέση με διευθυντή/ντρια	Άντρας	53	3.70	.91	.655	112	.514																																												
	Γυναίκα	61	3.58	.99				Σχέση με συναδέλφους	Άντρας	53	3.78	.72	.108	112	.914	Γυναίκα	61	3.77	.66	Ικανοποίηση από την εργασία	Άντρας	53	3.90	.81	-1.871	112	.064	Γυναίκα	61	4.14	.57	Σχέση με μαθητές	Άντρας	53	3.79	.87	-.043	112	.966	Γυναίκα	61	3.79	.66	Συνθήκες εργασίας	Άντρας	53	3.33	.92	-.196	112	.845
Σχέση με συναδέλφους	Άντρας	53	3.78	.72	.108	112	.914																																												
	Γυναίκα	61	3.77	.66				Ικανοποίηση από την εργασία	Άντρας	53	3.90	.81	-1.871	112	.064	Γυναίκα	61	4.14	.57	Σχέση με μαθητές	Άντρας	53	3.79	.87	-.043	112	.966	Γυναίκα	61	3.79	.66	Συνθήκες εργασίας	Άντρας	53	3.33	.92	-.196	112	.845	Γυναίκα	61	3.37	.87								
Ικανοποίηση από την εργασία	Άντρας	53	3.90	.81	-1.871	112	.064																																												
	Γυναίκα	61	4.14	.57				Σχέση με μαθητές	Άντρας	53	3.79	.87	-.043	112	.966	Γυναίκα	61	3.79	.66	Συνθήκες εργασίας	Άντρας	53	3.33	.92	-.196	112	.845	Γυναίκα	61	3.37	.87																				
Σχέση με μαθητές	Άντρας	53	3.79	.87	-.043	112	.966																																												
	Γυναίκα	61	3.79	.66				Συνθήκες εργασίας	Άντρας	53	3.33	.92	-.196	112	.845	Γυναίκα	61	3.37	.87																																
Συνθήκες εργασίας	Άντρας	53	3.33	.92	-.196	112	.845																																												
	Γυναίκα	61	3.37	.87																																															

Η ανάλυση t-test κατέδειξε ότι μεταξύ των δυο φύλων δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά σε κανέναν παράγοντα.

Ωστόσο, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μόνιμων εκπαιδευτικών και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στον παράγοντα «Σχέση με τους συναδέλφους» σε στάθμη σημαντικότητας 1% ($t=3.384$, $df=112$, $p=0.001<0.01$). Συγκεκριμένα οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν καλύτερες σχέσεις με τους συναδέλφους τους ($M=3.95$, $T.A=0.58$).

Αντίστοιχα αποτελέσματα διαπιστώθηκαν και για τον παράγοντα «Σχέση με μαθητές», με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι έχουν καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές τους, σε στάθμη σημαντικότητας 1% ($t=3.397$, $df=112$, $p=0.001<0.01$).

Αναφορικά με τον παράγοντα «Συνθήκες εργασίας», παρατηρήθηκε εξίσου στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μόνιμων εκπαιδευτικών και των αναπληρωτών, σε στάθμη σημαντικότητας 1% ($t=2.742$, $df=112$, $p=0.07<0.01$), με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς να φαίνεται ότι είναι περισσότερο ευχαριστημένοι από τις συνθήκες εργασίας ($M=3.54$, $T.A=0.84$). Τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 11.

Πίνακας 11: Υπηρεσιακή κατάσταση και πέντε παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης.

Παράγοντας	Υπηρεσιακή κατάσταση	N	M.O.	T.A.	t	df	p
Σχέση με διευθυντή/ντρια	Μόνιμος/η	65	3.68	.67	.576	112	.566
	Αναπληρωτής/τρια	49	3.58	.94			
Σχέση με συναδέλφους	Μόνιμος/η	65	3.95	.58	3.384	112	.001
	Αναπληρωτής/τρια	49	3.53	.74			
Ικανοποίηση από την εργασία	Μόνιμος/η	65	4.11	.59	1.646	112	.103
	Αναπληρωτής/τρια	49	3.90	.81			
Σχέση με μαθητές	Μόνιμος/η	65	3.99	.60	3.397	112	.001
	Αναπληρωτής/τρια	49	3.52	.87			
Συνθήκες εργασίας	Μόνιμος/η	65	3.54	.84	2.742	112	.007
	Αναπληρωτής/τρια	49	3.10	.90			

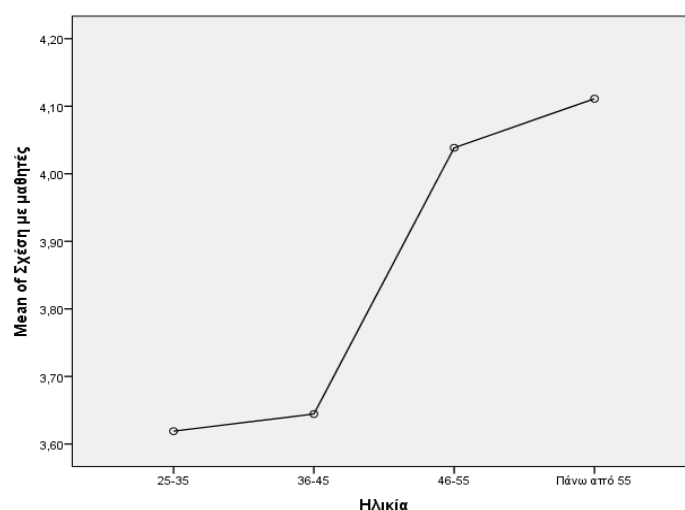
Τα αποτελέσματα αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων και πώς αυτή επηρεάζει τη σχέση με τον διευθυντή, τους συναδέλφους, τους μαθητές, αλλά και πόσο επηρεάζει το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία και από τις συνθήκες εργασίας παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 12.

Πίνακας 12: Η ηλικία των συμμετεχόντων και οι πέντε παράγοντες ικανοποίησης.

Παράγοντας	Ηλικία	N	M.O.	T.A.	F	p
Σχέση με διευθυντή/ντρια	25-35	28	3.60	.96	1.951	.126
	36-45	45	3.41	1.03		
	46-55	26	3.82	.89		
	Πάνω από 55	15	4.01	.69		
Σχέση με συναδέλφους	25-35	28	3.64	.85	2.219	.090
	36-45	45	3.73	.52		
	46-55	26	3.77	.76		
	Πάνω από 55	15	4.17	.52		
Ικανοποίηση από την εργασία	25-35	28	3.85	.67	1.697	.172
	36-45	45	3.97	.59		
	46-55	26	4.17	.66		
	Πάνω από 55	15	4.27	.66		
	25-35	28	3.92	.86		

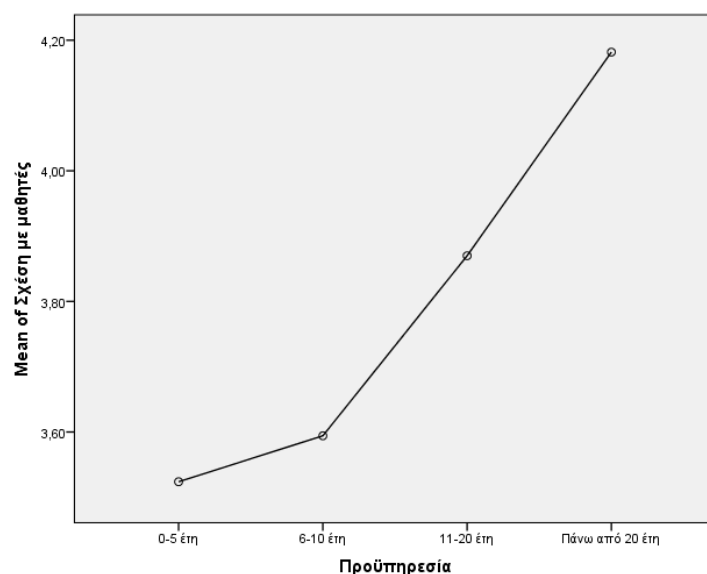
Σχέση με μαθητές	36-45	45	3.64	.74	3.008	.033
	46-55	26	4.03	.60		
	Πάνω από 55	15	4.11	.67		
Συνθήκες εργασίας	25-35	28	3.12	.97	1.378	.253
	36-45	45	3.32	.77		
	46-55	26	3.50	.86		
	Πάνω από 55	15	3.62	1.08		

Η ανάλυση One-way ANOVA κατέδειξε ότι η ηλικία είναι μία μεταβλητή η οποία επηρεάζει ($F_{3,110}=3.008$, $p=0.033<0.05$) τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, σχέση φυσικά που σχετίζεται με την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που είναι άνω των 55 ετών έχουν καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές ($M=4.11$, $T.A=0.67$) (Γράφημα 1).



Γράφημα 1: LSD Ηλικία-σχέση με μαθητές.

Πέρα από την ηλικία, όμως, τον παράγοντα «Σχέση με μαθητές» επηρεάζει και η προϋπηρεσία εκπαιδευτικών ($F_{3,110}=4.081$, $p=0.09<0.05$). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη έχουν καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές ($M=4.18$, $T.A=0.52$) (Γράφημα 2).



Γράφημα 2: LSD Προϋπηρεσία-σχέση με μαθητές.

Πέρα από την σχέση με τους μαθητές η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να επηρεάζει κάποιον άλλον παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης, σύμφωνα και με τον Πίνακα 13.

Πίνακας 13: Η προϋπηρεσία των συμμετεχόντων και οι πέντε παράγοντες ικανοποίησης.

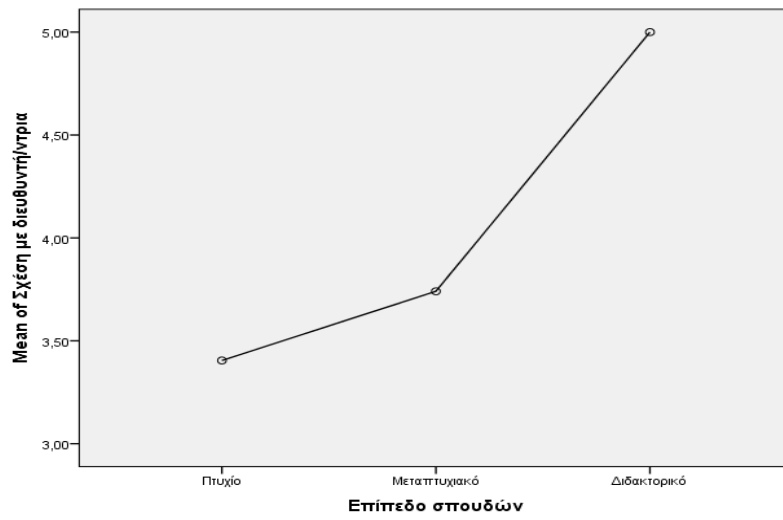
Παράγοντας	Προϋπηρεσία	N	M.O.	T.A.	F	p
Σχέση με διευθυντή/ντρια	0-5	28	3.54	.92	.429	.733
	6-10	23	3.52	1.02		
	11-20	41	3.67	.95		
	Πάνω από 20	22	3.80	.99		
Σχέση με συναδέλφους	0-5	28	3.56	.78	2.570	.058
	6-10	23	3.63	.64		
	11-20	41	3.83	.65		
	Πάνω από 20	22	4.06	.89		
Ικανοποίηση από την εργασία	0-5	28	3.86	.88	1.789	.153
	6-10	23	3.99	.67		
	11-20	41	4.01	.62		
	Πάνω από 20	22	4.30	.57		
Σχέση με μαθητές	0-5	28	3.52	.83	4.081	.009
	6-10	23	3.59	.89		
	11-20	41	3.87	.64		
	Πάνω από 20	22	4.18	.52		
Συνθήκες εργασίας	0-5	28	3.10	.88	2.492	.064
	6-10	23	3.17	1.02		
	11-20	41	3.43	.73		
	Πάνω από 20	22	3.71	.93		

Πίνακας 14: Το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων και οι παράγοντες ικανοποίησης.

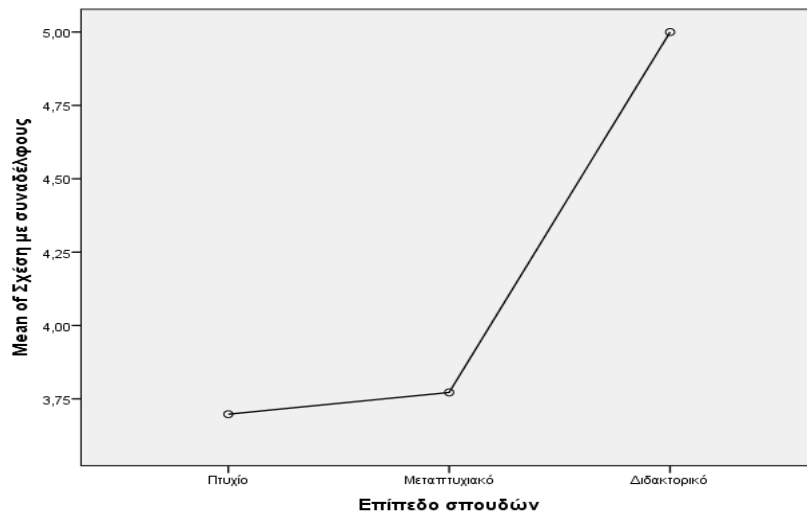
Παράγοντας	Μορφωτικό επίπεδο	N	M.O.	T.A.	F	p
Σχέση με διευθυντή/ντρια	Πτυχίο	47	3.40	1.09		
	Μεταπτυχιακό	64	3.74	.79		
	Διδακτορικό	3	5.00	0	5.181	.007
Σχέση με συναδέλφους	Πτυχίο	47	3.70	.80		
	Μεταπτυχιακό	64	3.77	.54		
	Διδακτορικό	3	5.00	0	5.513	.005
Ικανοποίηση από την εργασία	Πτυχίο	47	3.94	.80		
	Μεταπτυχιακό	64	4.04	.60		
	Διδακτορικό	3	5.00	0	3.469	.035
Σχέση με μαθητές	Πτυχίο	47	3.73	.89		
	Μεταπτυχιακό	64	3.77	.61		
	Διδακτορικό	3	5.00	0	4.202	.017
Συνθήκες εργασίας	Πτυχίο	47	3.33	.98		
	Μεταπτυχιακό	64	3.29	.78		
	Διδακτορικό	3	4.89	.19	4.967	.009

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται αναλυτικά οι σχέσεις του μορφωτικού επιπέδου των συμμετεχόντων με τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Ειδικότερα φαίνεται ότι το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζει τον παράγοντα «Σχέση με διευθυντή/ρια» ($F_{2,111}=5.181$, $p=0.007<0.05$), με τους εκπαιδευτικούς που είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου να έχουν εξαιρετικές σχέσεις με τον/την διευθυντή/ρια των σχολείων που υπηρετούν ($M=5$, $T.A=0$) (Γράφημα 3). Επιπρόσθετα, το επίπεδο σπουδών επηρεάζει τον παράγοντα «Σχέση με συναδέλφους» ($F_{2,111}=5.513$, $p=0.005<0.05$). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδακτορικό έχουν εξαιρετικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους ($M=5$, $T.A=0$) (Γράφημα 4).

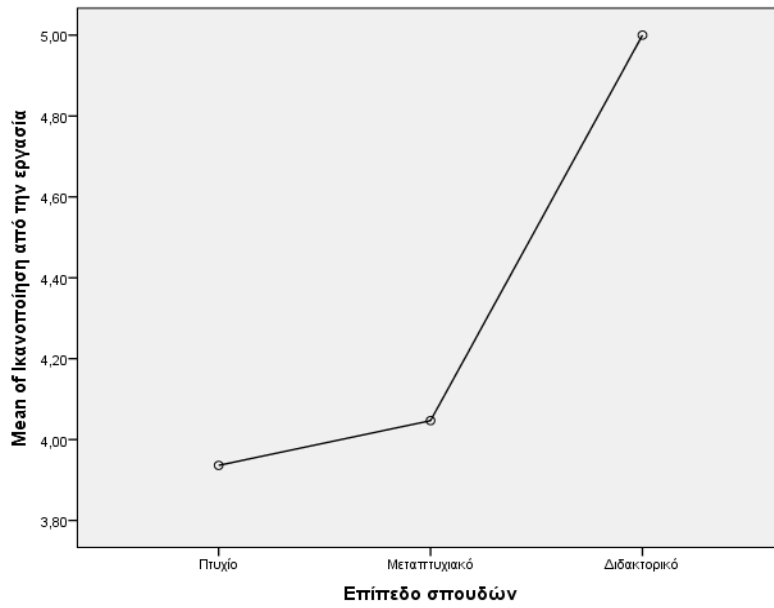
Το μορφωτικό επίπεδο, όμως, σχετίζεται και με τον παράγοντα «Ικανοποίηση από την εργασία» ($F_{2,111}=3.469$, $p=0.035<0.05$), με τους κατόχους διδακτορικού να είναι πολύ ικανοποιημένοι από την εργασία τους ($M=5$, $T.A=0$) (Γράφημα 5). Αξιοσημείωτο είναι ότι το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζει και τον παράγοντα «Σχέση με μαθητές» ($F_{2,111}=4.202$, $p=0.017<0.05$). Με τους κατόχους διδακτορικού να έχουν εξαιρετικές σχέσεις και με τους μαθητές τους ($M=5$, $T.A=0$) (Γράφημα 6). Το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζει εξίσου και τον παράγοντα «Συνθήκες εργασίας» ($F_{2,111}=4.967$, $p=0.009<0.05$), με τους κατόχους διδακτορικού και σε αυτή την περίπτωση να δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας ($M=4.88$, $T.A=0.19$) (Γράφημα 7).



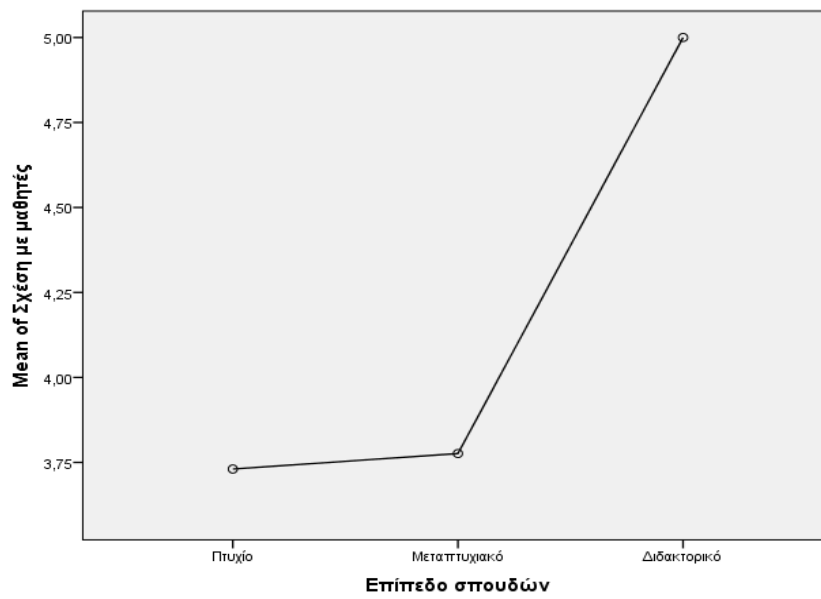
Γράφημα 3: LSD Επίπεδο σπουδών-σχέση με διευθυντή/τρια.



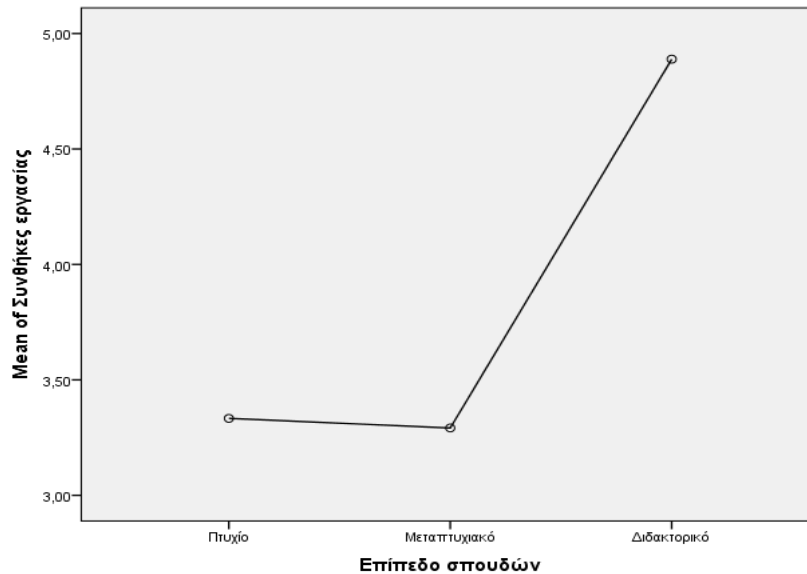
Γράφημα 4: LSD Επίπεδο σπουδών-σχέση με συναδέλφους



Γράφημα 5: LSD Επίπεδο σπουδών-ικανοποίηση από την εργασία



Γράφημα 6: LSD Επίπεδο σπουδών-σχέση με μαθητές.



Γράφημα 7: LSD Επίπεδο σπουδών-συνθήκες εργασίας

Επίσης, υλοποιήθηκε μέτρηση της συσχέτισης των παραγόντων η οποία εξετάστηκε με τη βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης του Pearson (r). Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση ($p < 0.001$) μέτρια και θετική καταδεικνύεται μεταξύ των μεταβλητών:

- «Σχέση με διευθυντή/ρια» και «Σχέση με συναδέλφους» ($r=0.585$)
- «Σχέση με διευθυντή/ρια» και «Ικανοποίηση από την εργασία» ($r=0.485$)
- «Σχέση με διευθυντή/ρια» και «Σχέση με μαθητές» ($r=0.523$)
- «Σχέση με διευθυντή/ρια» και «Συνθήκες εργασίας» ($r=0.449$)
- «Σχέση με συναδέλφους» και «Ικανοποίηση από την εργασία» ($r=0.595$)
- «Ικανοποίηση από την εργασία» και «Συνθήκες εργασίας» ($r=0.491$)
- «Σχέση με μαθητές» και «Συνθήκες εργασίας» ($r=0.594$),

Στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση ($p < 0.001$) θετική, αλλά υψηλή αυτή τη φορά παρατηρείται μεταξύ των μεταβλητών:

- «Σχέση με συναδέλφους» και «Σχέση με μαθητές» ($r=0.632$)
- «Σχέση με συναδέλφους» και «Συνθήκες εργασίας» ($r=0.629$)
- «Ικανοποίηση από την εργασία» και «Σχέσεις με μαθητές» ($r=0.707$)

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο το οποίο συμπεριλήφθηκε στο εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν το M.B.I.-E.S.: Burnout Inventory – Educators Survey σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση. Έτσι, εξετάστηκαν τα δημογραφικά στοιχεία σε σχέση με τρεις παράγοντες

επαγγελματικής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και προσωπική επίτευξη).

Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην επίδραση του φύλου στους παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης (Πίνακας 15). Αντίστοιχα, ούτε η υπηρεσιακή κατάσταση, η ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας φαίνεται να επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Πίνακας 16, Πίνακας 17 και Πίνακας 18).

Πίνακας 15: Φύλο και παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης.

Παράγοντας	Φύλο	N	M.O.	T.A.	t	df	p
Συναισθηματική εξάντληση	Άντρας	53	2.70	.95	-1.92	112	.058
	Γυναίκα	61	3.06	1.00			
Αποπροσωποποίηση	Άντρας	53	3.70	.69	.006	112	.995
	Γυναίκα	61	3.70	.67			
Προσωπική επίτευξη	Άντρας	53	2.76	.54	1.232	112	.221
	Γυναίκα	61	2.64	.50			

Πίνακας 16: Υπηρεσιακή κατάσταση και παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης.

Παράγοντας	Υπηρεσιακή κατάσταση	N	M.O.	T.A.	t	df	p
Συναισθηματική εξάντληση	Μόνιμος/η	65	2.98	1.06	1.037	112	.301
	Αναπληρωτής/τρια	49	2.78	.89			
Αποπροσωποποίηση	Μόνιμος/η	65	3.76	.61	.939	112	.350
	Αναπληρωτής/τρια	49	3.63	.75			
Προσωπική επίτευξη	Μόνιμος/η	65	2.68	.47	-.350	112	.727
	Αναπληρωτής/τρια	49	2.72	.59			

Πίνακας 17: Ηλικία και παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης.

Παράγοντας	Ηλικία	N	M.O.	T.A.	F	p
Συναισθηματική εξάντληση	25-35	28	2.52	.76	3.217	.026
	36-45	45	3.21	1.08		
	46-55	26	2.81	.68		
	Πάνω από 55	15	2.77	1.30		
Αποπροσωποποίηση	25-35	28	3.63	.81	.317	.813
	36-45	45	3.70	.51		
	46-55	26	3.80	.60		
	Πάνω από 55	15	3.69	.95		
Προσωπική επίτευξη	25-35	28	2.69	.57	.231	.874
	36-45	45	2.67	.53		
	46-55	26	2.70	.44		
	Πάνω από 55	15	2.80	.59		

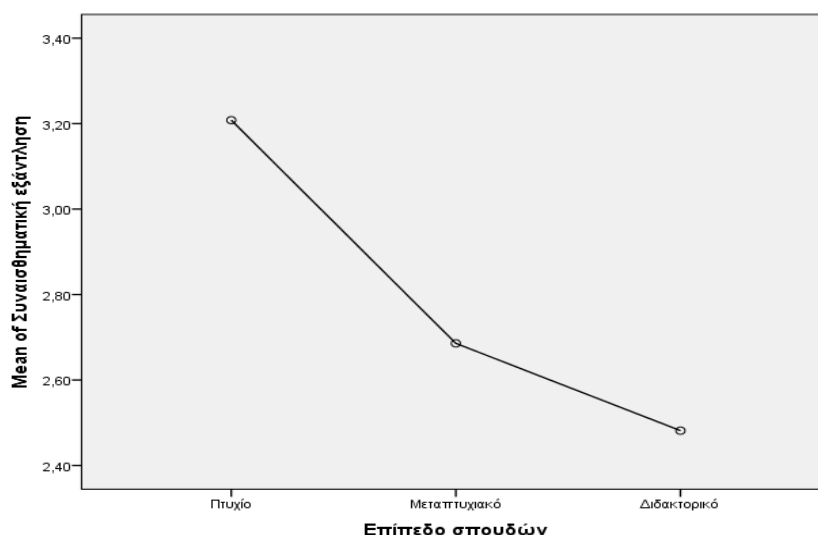
Πίνακας 18: Προϋπηρεσία και παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης.

Παράγοντας	Προϋπηρεσία	N	M.O.	T.A.	F	p
Συναισθηματική εξάντληση	0-5	28	2.67	.79	1.393	.249
	6-10	23	2.89	.93		
	11-20	41	3.13	4.05		
	Πάνω από 20	22	2.76	1.15		
Αποπροσωποποίηση	0-5	28	3.59	.89	.391	.759
	6-10	23	3.76	.57		
	11-20	41	3.71	.58		
	Πάνω από 20	22	3.78	.80		
Προσωπική επίτευξη	0-5	28	2.84	.61	2.604	.056
	6-10	23	2.73	.46		
	11-20	41	2.53	.45		
	Πάνω από 20	22	2.80	.54		

Αντιθέτως, με τα υπόλοιπα δημογραφικά στοιχεία το μορφωτικό επίπεδο φαίνεται να επηρεάζει την επαγγελματική εξουθένωση και πιο συγκεκριμένα την συναισθηματική εξάντληση ($F_{2,111}=4.236$, $p=0.017<0.05$) (Πίνακας 19). Μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση από όλους βιώνουν οι κάτοχοι βασικού τίτλου σπουδών ($M=3.20$, $T.A=1.14$) (Γράφημα 8).

Πίνακας 19: Μορφωτικό επίπεδο και παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης.

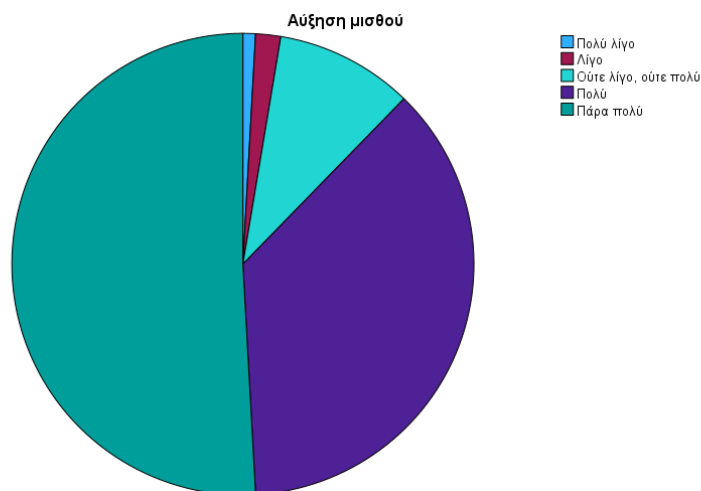
Παράγοντας	Μορφωτικό επίπεδο	N	M.O.	T.A.	F	p
Συναισθηματική εξάντληση	Πτυχίο	47	3.20	1.14	4.236	.017
	Μεταπτυχιακό	64	2.69	.73		
	Διδακτορικό	3	2.48	2.18		
Αποπροσωποποίηση	Πτυχίο	47	3.60	.74	1.305	.278
	Μεταπτυχιακό	64	3.79	.50		
	Διδακτορικό	3	3.40	2.11		
Προσωπική επίτευξη	Πτυχίο	47	2.67	.50	1.291	.279
	Μεταπτυχιακό	64	2.70	.50		
	Διδακτορικό	3	3.17	1.16		



Γράφημα 8: LSD Επίπεδο σπουδών-συναισθηματική εξάντληση

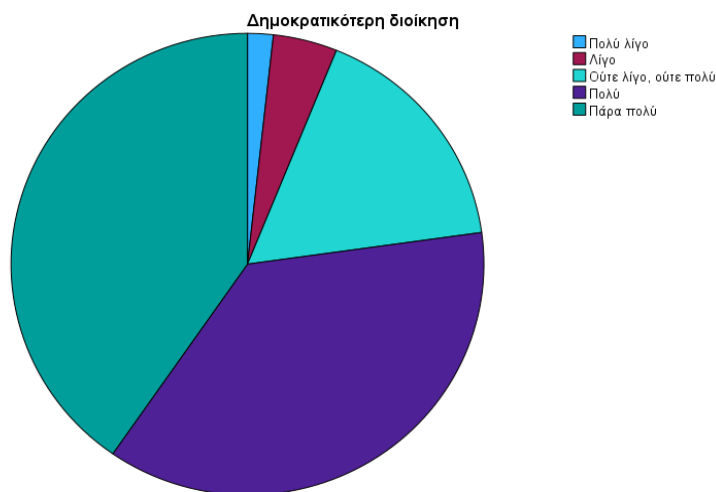
Αξίζει να επισημανθεί ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική γραμμική συσχέτιση ($p < 0.001$) μεταξύ των μεταβλητών «Συναισθηματική εξάντληση» και «Αποπροσωποποίηση» με τη συσχέτιση αυτή να είναι μέτρια ($r = -0.449$) και αρνητική. Τέλος, μεταξύ των μεταβλητών «Συναισθηματική εξάντληση» και «Προσωπική επίτευξη» παρατηρείται θετική συσχέτιση, αλλά ασθενής ($r = 0.380$).

Το τελευταίο σκέλος του ερωτηματολογίου εξέταζε τους παράγοντες που μπορούν να ενισχύσουν ή αλλιώς να ενδυναμώσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ότι η αύξηση των οικονομικών απολαβών θα βοηθούσε πάρα πολύ τους εκπαιδευτικούς να νιώσουν περισσότερο ικανοποιημένοι (50,9%), με το 36,8% να δηλώνει ότι θα βοηθούσε πολύ. Το 9,6% απάντησε «ούτε λίγο, ούτε πολύ» και μόλις οι 2 απάντησαν «λίγο» (1,8%) και ένας πολύ λίγο (0,9%) (Γράφημα 9).



Γράφημα 9: Αύξηση μισθού και επαγγελματική ικανοποίηση.

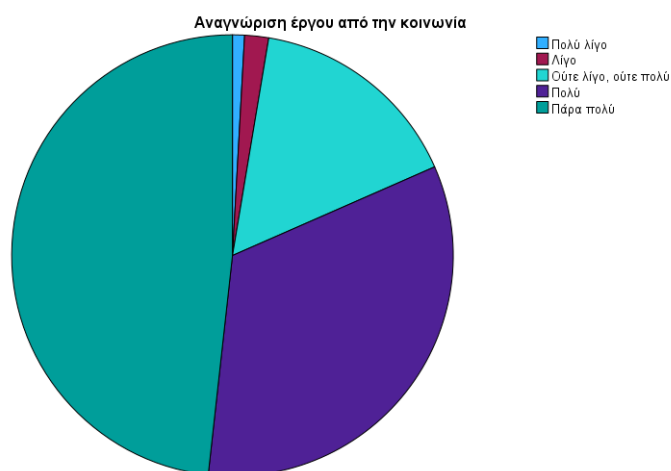
Η δημοκρατικότερη διοίκηση, επίσης, φαίνεται να είναι ένας παράγοντας ενδυνάμωσης της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς οι 46 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συμβάλλει πάρα πολύ να αισθανθούν περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους (40,4%), οι 42 πολύ (36,8%), οι 19 ούτε λίγο, ούτε πολύ (16,7%), οι 5 λίγο (4,4%) και 2 πολύ λίγο (1,8%) (Γράφημα 10).



Γράφημα 10: Δημοκρατικότερη διοίκηση και επαγγελματική ικανοποίηση.

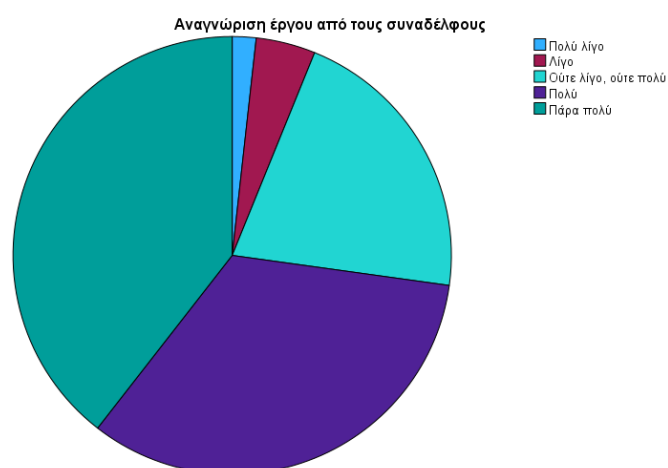
Ένας ακόμη παράγοντας που εξετάστηκε ήταν η αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών από την κοινωνία. Περίπου το 50% (55/114) απάντησε ότι η αναγνώριση του έργου τους από την κοινωνία θα τους βοηθούσε πάρα πολύ να αισθανθούν περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους και το 33,3% ότι θα τους βοηθούσε πολύ. Δεκαοχτώ συμμετέχοντες

απάντησαν «ούτε λίγο, ούτε πολύ» (15,8%), και μόλις οι 2 λίγο (1,8%), ενώ την απάντηση «πολύ λίγο» έδωσε μόνο ένας (0,9%) (Γράφημα 11).



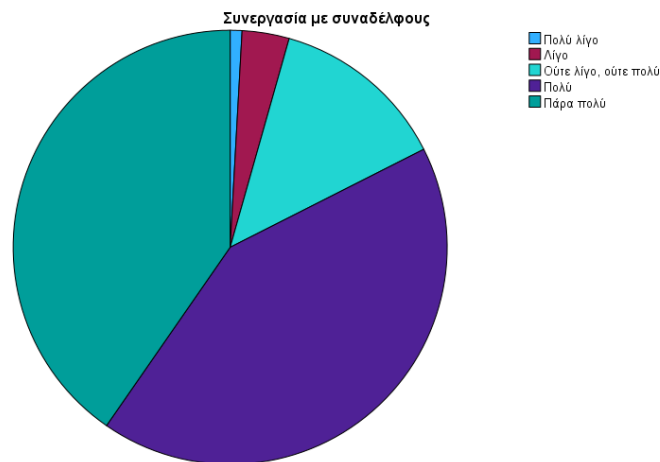
Γράφημα 11: Αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών από την κοινωνία και επαγγελματική ικανοποίηση.

Υψηλά είναι και τα ποσοστά των συμμετεχόντων που έδωσαν απαντήσεις «πάρα πολύ» και «πολύ» στην ερώτηση για το αν θα ένιωθαν περισσότερο ικανοποιημένοι στην περίπτωση αναγνώρισης του έργου τους από τους συναδέλφους τους, 39,5% και 33,3% αντίστοιχα. Ουδέτερη στάση είχε το 21,1%, ενώ χαμηλά ήταν και σε αυτή την περίπτωση τα ποσοστά που απάντησαν «λίγο» (4,4%) και «πολύ λίγο» (1,8%) (Γράφημα 12).



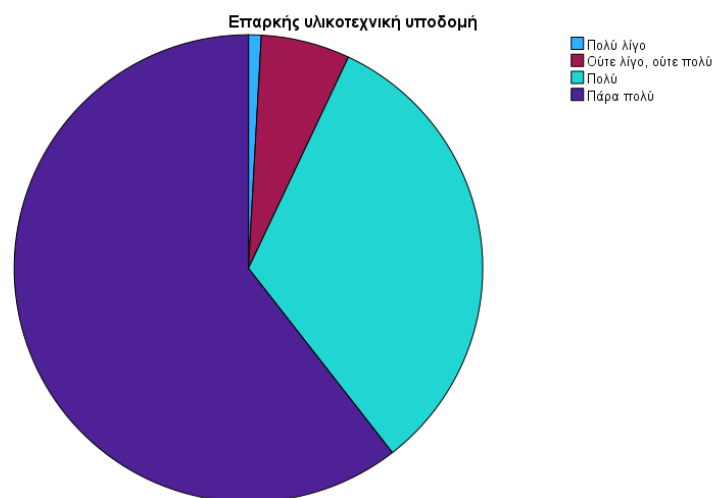
Γράφημα 12: Αναγνώριση του έργου από τους συναδέλφους και επαγγελματική ικανοποίηση.

Αξιοσημείωτο, ακόμη είναι ότι από τους 114 συμμετέχοντες οι 46 δήλωσαν ότι η συνεργασία με τους συναδέλφους θα τους βοηθούσε πάρα πολύ να αισθανθούν περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους (40,4%), οι 48 πολύ (42,1%), οι 15 ούτε λίγο, ούτε πολύ (13,2%), οι 4 λίγο (3,5%) και ένας πολύ λίγο (0,9%) (Γράφημα 13).



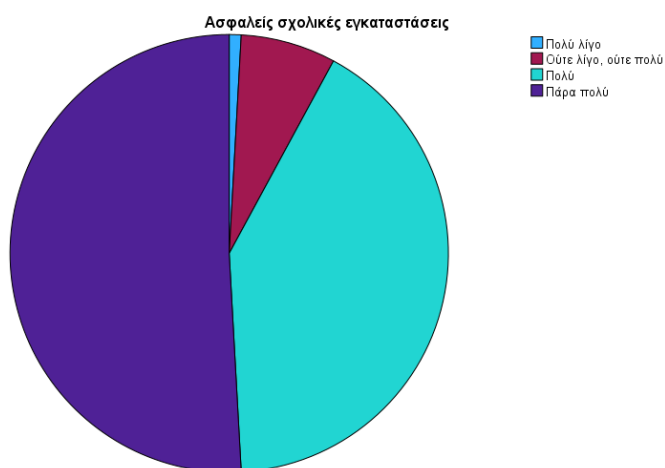
Γράφημα 13: Συνεργασία με συναδέλφους και επαγγελματική ικανοποίηση.

Εξαιρετικά υψηλό είναι το ποσοστό των ερωτηθέντων που έδωσε θετική απάντηση στο ερώτημα αν η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων θα βοηθούσε να αισθανθούν περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους με το 60,5% να απαντά «πάρα πολύ» και «πολύ» το 32,5%. Χαμηλό ήταν το ποσοστό που δήλωσε «ούτε λίγο, ούτε πολύ» (6,1%) και εξαιρετικά χαμηλό αυτό που έδωσε την απάντηση «πολύ λίγο» (0,9%) (Γράφημα 14).



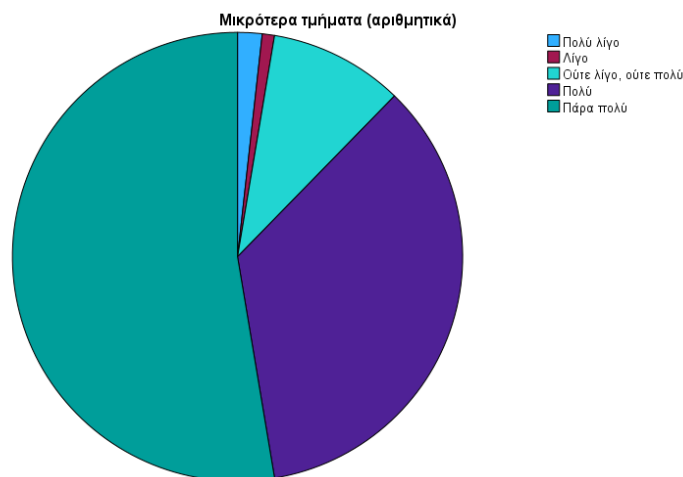
Γράφημα 14: Επαρκής υλικοτεχνική υποδομή και επαγγελματική ικανοποίηση.

Αντίστοιχα ήταν και τα ποσοστά στο ερώτημα που συνέδεε την επαγγελματική ικανοποίηση και τις ασφαλείς σχολικές εγκαταστάσεις, αφού από τους 114 συμμετέχοντες οι 58 δήλωσαν ότι οι ασφαλείς σχολικές εγκαταστάσεις θα τους βοηθούσαν πάρα πολύ να αισθανθούν περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους (50,9%) και οι 47 «πολύ» (41,2%). Αντίθετα, μόλις οι 8 δήλωσαν «ούτε λίγο, ούτε πολύ» (7%) και ένας «πολύ λίγο» (0,9%) (Γράφημα 15).



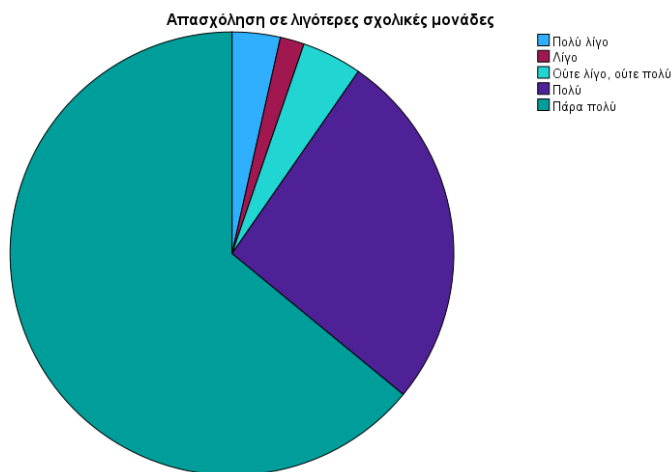
Γράφημα 15: Ασφαλείς σχολικές εγκαταστάσεις και επαγγελματική ικανοποίηση.

Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε, επίσης, ότι τα μικρότερα αριθμητικά τμήματα είναι ένας παράγοντας ο οποίος μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, καθώς περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (52,6%) απάντησαν ότι θα τους βοηθούσε πάρα πολύ και το 35,1% ότι θα τους βοηθούσε πολύ. Αντίθετα, μόνο για το 2,7% ο παράγοντας αυτός δεν είναι καθοριστικής σημασίας, 0,9% έδωσε την απάντηση «λίγο» και 1,8% την απάντηση «πολύ λίγο» (Γράφημα 16).



Γράφημα 16: Μικρότερα αριθμητικά τμήματα και επαγγελματική ικανοποίηση.

Ο τελευταίος παράγοντας που διερευνήθηκε ήταν η απασχόληση σε λιγότερες σχολικές μονάδες, δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Έτσι, από τους 114 οι 73, δηλαδή το 64%, τόνισε ότι η απασχόληση σε λιγότερες σχολικές μονάδες θα τους βοηθούσε πάρα πολύ να αισθανθούν περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους και οι 30 ότι θα τους βοηθούσε πολύ (26,3%). Πέντε συμμετέχοντες έδωσαν την απάντηση «ούτε λίγο, ούτε πολύ» (4,4%) και μόλις οι 2 ότι θα τους βοηθούσε «λίγο» (1,8%). Τέλος, μόνο 4 συμμετέχοντες δεν θα ένιωθαν μεγαλύτερη ικανοποίηση αν εργάζονταν σε λιγότερες σχολικές μονάδες (3,5%) (Γράφημα 17).



Γράφημα 17: Απασχόληση σε λιγότερες σχολικές μονάδες και επαγγελματική ικανοποίηση.

Γ. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Γ.1 Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η ποσοτική προσέγγιση, καθώς αυτήν υπαγόρευαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε σχέση με το φύλο, την υπηρεσιακή κατάσταση, την προϋπηρεσία και το επίπεδο σπουδών. Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν συμπεραίνεται ότι τα περισσότερα από τα παραπάνω δημογραφικά στοιχεία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πιο αναλυτικά, μεταξύ των δυο φύλων δεν διαπιστώθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά σε κανέναν από τους παραπάνω παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση. Το αποτέλεσμα αυτό δεν συνάδει με αποτελέσματα προγενέστερων μελετών που θέλουν τις γυναίκες περισσότερο ικανοποιημένες από την εργασία τους συγκριτικά με τους άντρες (Dinham&Scott, 1997) ή αντίθετα τους άντρες περισσότερο ικανοποιημένους (Eliophotou-Menonet al, 2008·Mertler, 2002 · YesilDagli, 2012).

Ωστόσο, σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε μεταξύ των μόνιμων και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, με τους πρώτους να έχουν καλύτερες σχέσεις με τους συναδέλφους και τους μαθητές, να είναι περισσότερο ευχαριστημένοι από την εργασία τους και να βιώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση. Τα ερευνητικά αυτά δεδομένα συνάδουν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Πατσάλης & Παπουτσάκης, 2016) και μπορούν να ερμηνευτούν, αφού οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δεν εργάζονται σταθερά κάθε χρόνο σε έναν τόπο και σε συγκεκριμένα σχολεία, αλλά απασχολούνται με συμβάσεις ορισμένου χρόνου και δεν έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν σε σταθερά περιβάλλοντα εργασίας.

Η ηλικία, όπως και τα συνακόλουθα έτη προϋπηρεσίας, αποτελούν δύο ακόμη παράγοντες καθοριστικής σημασίας για την επαγγελματική ικανοποίηση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που είναι άνω των 55 ετών νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι συγκριτικά με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες και κυρίως όσον αφορά τις σχέσεις με τους μαθητές. Αντίστοιχα αποτελέσματα προέκυψαν και αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας, με τους εκπαιδευτικούς που έχουν προϋπηρεσία πάνω από 20 έτη έχουν καλύτερες σχέσεις με τους μαθητές, αποτέλεσμα που συνδέεται στενά με την ηλικία των συμμετεχόντων, αφού πάνω από 20 χρόνια προϋπηρεσίας έχουν συνήθως και εκπαιδευτικοί άνω των 55 ετών. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με αποτελέσματα ορισμένων προηγούμενων ερευνών που θέλουν τους εκπαιδευτικούς μικρότερων ηλικιών να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι συγκριτικά με τους μεγαλύτερους σε ηλικία, η εμπειρία των οποίων

τους βοηθά στη διαχείριση ζητημάτων που προκύπτουν (Menon & Christou, 2002· Πατσάλης & Παπουτσάκης, 2016).

Το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων στην έρευνα φάνηκε να επιδρά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι έχοντες διδακτορικό τίτλο σπουδών έχουν εξαιρετικές σχέσεις με τον διευθυντή, τους συναδέλφους και τους μαθητές, αλλά και νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση για την εργασία τους. Συμπεραίνεται, επομένως, ότι το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο καθορίζει την επαγγελματική ικανοποίηση θετικά.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα συνδέει τους παράγοντες φύλο, ηλικία, υπηρεσιακή κατάσταση, προϋπηρεσία και επίπεδο σπουδών με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν φαίνεται ότι μόνο η ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο συνδέονται με τη συναισθηματική εξάντληση, με τους υπόλοιπους παράγοντες να μην την επηρεάζουν. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 36-45 ετών είναι περισσότερο εξαντλημένοι συγκριτικά με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες. Σε αντίστοιχο συμπέρασμα είχε καταλήξει και ο Helpert (2011), σύμφωνα με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι βρίσκονταν στη μέση της επαγγελματικής τους πορείας ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι κάτοχοι μόνο προπτυχιακού τίτλου σπουδών νιώθουν μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση, συγκριτικά με αυτούς που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, αλλά και συγκριτικά με τους κατόχους διδακτορικού τίτλου. Εξάλλου και σε παλιότερη έρευνα των Πατσαλή και Παπουτσάκη (2016) έχει προκύψει αντίστοιχο αποτέλεσμα.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας αφορούσε τους παράγοντες οι οποίοι μπορούν να ενδυναμώσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα, πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων ότι αυτοί επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση την οποία βιώνουν. Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για εννέα συνολικά παράγοντες (αύξηση μισθού, δημοκρατικότερη διοίκηση, αναγνώριση του έργου τους από την κοινωνία, αναγνώριση του έργου τους από τους συναδέλφους, συνεργασία με τους συναδέλφους, υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, ασφαλείς σχολικές εγκαταστάσεις, μικρότερα αριθμητικά τμήματα, μετακίνηση σε λιγότερες σχολικές μονάδες). Όπως προέκυψε και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση οι περισσότεροι από αυτούς τους παράγοντες επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση (Γραμματικού, 2016· Δουγαλή, 2019·

Παπαδόπουλος, 2013· Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2016). Δεδομένου, όμως, ότι εξετάστηκε η επίδρασή τους στην επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών ειδικοτήτων προστέθηκε και ένας παράγοντας που δεν εξετάστηκε σε αντίστοιχη έρευνα, αυτός της μετακίνησης τους σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες. Από τη διερεύνηση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων κρίθηκε αναγκαίο έναν τέτοιο ερώτημα, αφού εικάζονταν ότι η μετακίνηση σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες δυσχεραίνει την ενίσχυση συνεργασιών στο χώρο του σχολείου, την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και, εν γένει, την αποδοτικότητά τους.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο σκέλος αυτό του ερωτηματολογίου δεν αναφέρθηκαν συναισθηματικοί παράγοντες, οι οποίοι μπορούν και αυτοί με τη σειρά τους να ενδυναμώσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατέδειξε ότι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες θα ένιωθαν πάρα πολύ ικανοποιημένοι στην περίπτωση αύξησης μισθού, σε περίπτωση εξοπλισμού του σχολείου με υλικοτεχνικά μέσα, στη διασφάλιση συνθηκών εργασίας σε ασφαλείς σχολικές εγκαταστάσεις, σε περίπτωση μικρότερου αριθμού μαθητών ανά τάξη και, όπως αναμένονταν, στις περιπτώσεις μετακίνησης σε λιγότερα σχολεία. Μάλιστα στο τελευταίο ερώτημα το ποσοστό των ερωτηθέντων που απάντησαν ότι θα τους βοηθούσε «πάρα πολύ» ή «πολύ», ώστε να νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι, αγγίζει το 95%.

Ακόμη, χρειάζεται να επισημανθεί ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι θα ήταν πάρα πολύ ή πολύ ικανοποιημένοι σε περίπτωση αναγνώρισης του έργου τους από την κοινωνία είναι 81,5%, υψηλότερο από το ποσοστό των ατόμων που δήλωσαν ότι η αναγνώριση του έργου τους από τους συναδέλφους θα βοηθούσε πάρα πολύ ή πολύ στην επαγγελματική τους ικανοποίηση (72,8%). Φαίνεται, επίσης, ότι η συνεργασία με τους συναδέλφους και όχι τόσο η αναγνώριση του έργου τους από αυτούς επηρεάζει περισσότερο την επαγγελματική ικανοποίηση, καθώς το ποσοστό των ατόμων που απάντησαν θετικά σε σχετικό ερώτημα ήταν 82,5%.

Γ.2 Περιορισμοί

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που εργάζονται σε Δημοτικά σχολεία του νόμου Πέλλας και Ημαθίας, γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι δεν δύναται μία

ασφαλής γενίκευση των αποτελεσμάτων για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων όλης της ελληνικής επικράτειας. Ένας ακόμη περιορισμός της παρούσας έρευνας, αλλά και κάθε έρευνας, είναι ότι η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων τα οποία προκύπτουν εξαρτάται από την ειλικρίνεια με την οποία απαντούν οι συμμετέχοντες στα ερωτήματα του ερωτηματολογίου. Βέβαια, έγινε προσπάθεια άρσης αυτού του περιορισμού με τη διασφάλιση της ανωνυμίας των απαντήσεων και τη διαβεβαίωση ότι τα στοιχεία που θα αναδειχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Γ.3 Προτάσεις

Η αναφορά στους παραπάνω περιορισμούς είναι απαραίτητη, αφού αυτοί μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για τη διατύπωση προτάσεων για μελλοντικές έρευνες. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αφορούν εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που εργάζονται και εργάζονταν στην Πρωτοβάθμια και συνάμα και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή εκπαιδευτικών των ειδικοτήτων των συμμετεχόντων οι οποίοι απασχολούνται αποκλειστικά στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ώστε να διαπιστωθεί η συνάφεια ή η αντίθεση των αποτελεσμάτων. Επίσης, τα αποτελέσματα μιας αντίστοιχης ποσοτικής έρευνας θα μπορούσαν να εμπλουτισθούν και να υποστηριχθούν και με ποιοτικά δεδομένα ή ενδεχομένως θα μπορούσαν να υλοποιηθούν περισσότερες ποιοτικές έρευνες. Μια ποιοτική έρευνα, αν και δεν δύναται να οδηγήσει σε γενικευμένα συμπεράσματα, μπορεί να φωτίσει, όμως, σε βάθος τους λόγους που οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δεν νιώθουν αρκετά ικανοποιημένοι και τι είναι αυτό που θα συνέβαλε περισσότερο στη βίωση θετικών συναισθημάτων και ικανοποίησης στον επαγγελματικό τους τομέα.

Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν γίνεται φανερό ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που έλαβαν μέρος στην έρευνα, θα νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι εάν δεν είναι απαραίτητο να μετακινούνται σε περισσότερες από μία σχολικές μονάδες, όπως, επίσης, και αν είχαν υψηλότερες οικονομικές απολαβές. Προτείνεται, επομένως, η αύξηση των αποδοχών των εκπαιδευτικών, αλλά και μία ενδεχόμενη αύξηση των ωρών των μαθημάτων ειδικοτήτων, ώστε οι εκπαιδευτικοί να απασχολούνται περισσότερες ώρες σε κάθε σχολική μονάδα. Εξάλλου, είναι γεγονός ότι η απασχόληση σε λιγότερες σχολικές μονάδες θα προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ευκαιρίες για ενίσχυση των σχέσεων τους τόσο με τους συναδέλφους, όσο και με τους μαθητές, κάτι το οποίο, όπως έχει υποστηριχθεί και βιβλιογραφικά, οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Βαρδιάμπαση & Βρυωνίδης, 2017· Γραμματικού, 2016).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

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

Ανδρής, Ε. (2015). Διεύθυνση και Ηγεσία. Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 150-155. Ανακτήθηκε από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/130>.

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. Σπυριδάκη, (επιμέλεια), *Εργασία και Κοινωνία* (σελ. 365-399). Αθήνα: Διόνικος.

Βαρδιάμπαση, Ζ. Π., & Βρυωνίδης, Μ. (2017). Επαγγελματική ικανοποίηση για ένα υγιές, Ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο/ Job satisfaction for a healthy, quality and effective school. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 21-41. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.lib.uoc.gr/edusci/article/view/67>.

Γκόλια, Α. Κ. (2014). *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Διαθέσιμο στο Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. (UTHNo. 94.66.223.166).

Γκόλια, Α., & Κουστέλιος, Α. (2014). Ανάπτυξη ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών (Teacher's Satisfaction Inventory-TSI). *Επιστήμες της Αγωγής*, 2(3), 195-214.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Γραμματικού, Κ. Σ. (2016). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 152-162. Ανακτήθηκε από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/inoek/article/view/782>.

Creswell, J. W. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων/Έλλην.

Δουγαλή, Ε. (2019). Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες, τόμος Β', σς. 129-141. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Ηλιοφώτου, Μ., Γεωργίου, Μ. & Σωκράτους, Μ. (2014). *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών-Θεωρία και Σύγχρονη Έρευνα*. Αθήνα: Ίων.

Κάντας, Α. (2009). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κορωνάκης, Α. (2016). Επαγγελματική ικανοποίηση: μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών δημοτικού σχολείου στην Κέρκυρα, Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση», σς. 283-305. Αλεξανδρούπολη.
- Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8, 30-39.
- Λαγουμιντζής, Γ. 2015. Εισαγωγή στην Επιστημονική Έρευνα. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., Κουτσογιάννης, Κ. 2015. *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5356>.
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (1996). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογικά Θέματα*, 2-3.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία και πράξη διδασκαλίας: Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: εκδόσεις Κριτική. Ν.2817/2000, ΦΕΚ78, τ. Α΄
Ν.3475/2006 Ν.4203/2013, ΦΕΚ235, τ. Α
- Νιέτος, Η. Φ., Κουστέλιος, Α., & Ζουρνατζή, Ε. (2018). Συναισθηματική νοημοσύνη και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 18(69),28-58. Doi: <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.sst.2018.804>.
- Ξωχέλλης, Π. (2000). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Παγοροπούλου, Α. Κουμπιάς, Μ. & Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης: Το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127.
- Παπαδόπουλος, Ι., & Σταμόπουλος, Κ. (2011). Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 2(1), 65-97.
- Παπάνης, Ε. & Ρόντος, Κ. (2005). *Ψυχολογία- Κοινωνιολογία της εργασίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού: Θεωρία και εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Παπαδόπουλος, Ι. (2013). Εργασιακή ικανοποίηση και η ασκούμενη μορφή ηγεσίας στις σχολικές μονάδες. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 3(1), 37-59.
- Παπαοικονόμου, Δ. (2017). Η επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction) του εκπαιδευτικού ως παράγοντας συγκρότησης του εαυτού: εμπειρική προσέγγιση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπαιδευτικός κύκλος»*, 5(1), 143-157. Ανακτήθηκε από: https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2017/teuxos1/teuxos_5_1_7.pdf.

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

Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό βήμα*, 14, 249-261. Ανακτήθηκε από https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_14/249-262.pdf.

Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2016). *Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών της 9ης Περιφέρειας ΣΣΠΕ Αττικής*. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων με θέμα «Προοπτικές για ένα Σύγχρονο & Δημοκρατικό Σχολείο», τόμος Α', σς 784-786. Αθήνα.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Σακκά, Κ. (2020). *Παράγοντες επαγγελματικού στρες και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, ειδικοτήτων που διδάσκουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Διπλωματική εργασία, Ελληνικό ανοιχτό Πανεπιστήμιο)*. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/archive/item/146921>.

Τσουνής, Α., & Σαράφης, Π. (2016). Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης: θεωρητικές προσεγγίσεις και αποτελέσματα στην εργασιακή απόδοση. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 8 (2), 36-47.

Χαραλαμπίδου, Ε. (1996). *Επαγγελματική Ικανοποίηση των νοσηλευτών στο χώρο του νοσοκομείου* (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Doi: 10.12681/eadd/6203.

Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

Arnolds, C. A., & Boshoff, C. (2002). Compensation, esteem valence and job performance: an empirical assessment of Alderfer's ERG theory. *International Journal of Human Resource Management*, 13(4), 697-719. Ανακτήθηκε από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09585190210125868>.

Begley, T. M., & Czajka, J. M. (1993). Panel analysis of the moderating effects of commitment on job satisfaction, intent to quit, and health following organizational change. *Journal of Applied psychology*, 78(4), 552. Ανακτήθηκε από: <https://psycnet.apa.org/record/1993-47396-001>.

Dawis, R. & Lofquist, L. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minnesota: University Minnesota Press.

DeNobile, J. (2003). *Organisational communication, job satisfaction and occupational stress in Catholic primary schools* (Doctoral dissertation, University of New South Wales, Sydney).

Available from ProQuest Dissertations and Thesis database. (Doi: <https://doi.org/10.26190/unsworks/6288>).

Dinham, S., & Scott, C. (1997). *Modelling teacher satisfaction: Findings from 892 teaching staff at 71 schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.84. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=ED408247>.

Dworkin, A. G. (2009). *Teacher burnout and teacher resilience: Assessing the impacts of the schoolaccountability movement*. In: L. J. Saha & A .G. Dworkin (Eds.). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 491-509). New York: Springer Publications.

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

European Agency for Safety and Health at Work (2009). *OSH in figures: stress at work-facts and figures*. Ανακτήθηκε από: <https://osha.europa.eu/en/publications/osh-figures-stress-work-facts-and-figures-0>.

European Trade Union Committee for Education (2013). *Survey – the continued impact of the crisis on teachers in Europe*. Brussels (<http://etuce.homestead.com>).

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43(6), 495-513. Ανακτήθηκε από: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440505000890>.

Halpert, M. A. (2011). *Factors affecting teacher satisfaction in an urban school district*. Arizona State University. Ανακτήθηκε από: https://www.proquest.com/openview/d3fec29e93fdf79011416266dc8444a3/1?pqorigsite=gsc_holar&cbl=18750.

Hongying, S. (2008). Literature review of teacher job satisfaction. *Chinese Education and Society*, 40 (5),11-16. Doi: <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400502>.

Houtte, M. V. (2006). Tracking and teacher satisfaction: Role of study culture and trust. *The Journal of Educational Research*, 99(4), 247-256. Ανακτήθηκε από: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/JOER.99.4.247-256>.

Hoppock, R. (1935). *Job satisfaction*. New York: Harper.

Ingersoll, R. M. (1999). *Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools: A CTP working paper (No. R-01-1)*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy. (ERIC Document Reproduction Service No. ED445415).

Kornhauser, A., & Sharp, A. (1932). Employee attitudes: Suggestions from a study in a factory. *Personnel Journal*, 10, 393-401. Ανακτήθηκε από: <https://psycnet.apa.org/record/1932-02913-001>.

Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus.

Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress, 22(1), 25-33. DOI:10.1002/smi.1079.

Koustelios, A. D., & Bagiatis, K. (1997). The Employee Satisfaction Inventory (ESI): Development of a scale to measure satisfaction of Greek employees. *Educational and psychological measurement*, 57(3), 469-476. Ανακτήθηκε από: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013164497057003008?journalCode=epma>.

Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International journal of educational management*, 15(7), 354-358. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005931>.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). A note on teacher stress and locus of control. *Journal of occupational Psychology*, 52(3), 227-228.

Lee, A. N., & Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and teacher education*, 41, 67-79.

Maslach, C., Jackson, S.E. & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd Edition). Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press, Inc.

Maeroff, G. I. (1988). Teacher empowerment: A step toward professionalization. *NASSP Bulletin*, 72 (511), 52-60. Doi: <https://doi.org/10.1177/019263658807251113>.

Menon, M. E., & Christou, C. (2002). Perceptions of future and current teachers on the organization of elementary schools: a dissonance approach to the investigation of job satisfaction. *Educational Research*, 44 (1), 97-110. Ανακτήθηκε από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131880110107397>.

Mertler, C. A. (2002). Job satisfaction and perception of motivation among middle and high school teachers. *American secondary education*, 43-53. Ανακτήθηκε από: <https://www.jstor.org/stable/41064589>.

Pan, H. L., & Wang, L. Y. (2000). *Empowering teachers through teachers' associations*. In The International Congress for School Effectiveness and Improvement (pp. 421-437).

Papin, L. M. (2005). *Teacher retention and satisfaction among inner-city educators*. Arizona State University. Ανακτήθηκε από: <https://www.proquest.com/openview/144e8e4a3d6d59bdf8ad616866bb0e17/1?pqorigsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>.

Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School psychology international*, 31(1), 60-76. Ανακτήθηκε από <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0143034309360436?journalCode=spia>.

Rhodes, C., Nevill, A., & Allan, J. (2004). Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction, dissatisfaction, morale and retention in an English local education authority.

Research in education, 71(1), 67-80. Ανακτήθηκε από:
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.7227/RIE.71.7?journalCode=riea>.

Saiti, A., & Papadopoulos, Y. (2015). School teachers' job satisfaction and personal characteristics: A quantitative research study in Greece. *International Journal of Educational Management*. Ανακτήθηκε από: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJEM-05-2013-0081/full/html>.

Scarpello, V. & Gampell, J. P. (1983). Job satisfaction: Are all the parts there? *Personnel Psychology*, 36, 577-600. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1983.tb02236.x>.

Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 951-960. Doi: <https://doi.org/10.1177/001316449205200401>.

Smith, P., Kendall, L. & Hullin, C. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand-McNally.

Spector, P. (2008). *Industrial and Organizational Behavior*. NJ: John Wiley.

Vecchio, R. P., Justin, J. E., & Pearce, C. L. (2010). Empowering leadership: An examination of mediating mechanisms within a hierarchical structure. *The Leadership Quarterly*, 21(3), 530-542. Ανακτήθηκε από:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1048984310000627>.

Weiss, H. (2002). Deconstructing Job Satisfaction: Separating Evaluations, Beliefs and Affective Experiences. *Human Resource Management Review*, 12 (2), 173-194. Ανακτήθηκε από:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1053482202000451?via%3Dihub>.

Wilson, S. M. & Coolican, M. J. (1996). How high and low self-empowered teachers work with colleagues and school principals. *Journal of Educational Thought*, 30 (2), 99-117.

Yesil Dagli, U. (2012). America's Public School Kindergarten Teachers' Job Turnover and Associated Factors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 3121-3134. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1003004>.

Zembylas, M., Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42, 357-374. Doi: 10.1108/09578230410534676.

Zembylas, M., & Barker, H. B. (2007). Teachers' spaces for coping with change in the context of a reform effort. *Journal of educational change*, 8, 235-256. Ανακτήθηκε από: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-007-9025-y>.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

(Σημειώστε με X στο αντίστοιχο κουτάκι)

1. Φύλο

- Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία

- 25-35 36-45 46-55 Πάνω από 55

3. Ειδικότητα

- ΠΕ05 ΠΕ06 ΠΕ07 ΠΕ08
 ΠΕ11 ΠΕ79 & ΤΕ16 ΠΕ86 ΠΕ91

4. Διαφορετικές σχολικές μονάδες που εργάζεστε

- 1 2 3 4 5 και πάνω

5. Προϋπηρεσία

- 0-5 έτη 6-10 έτη 11-20 έτη Πάνω από 20

6. Υπηρεσιακή κατάσταση

- Μόνιμος/η Αναπληρωτής/τρια Ωρομίσθιος/α

7. Περιοχή σχολείων

- Αστική Ημιαστική Αγροτική

8. Αριθμός μαθητών σχολείου

- Κάτω από 50 51-100 101-150 151-200
 201-250 Πάνω από 250

9. Αριθμός εκπαιδευτικών σχολείου

- Κάτω από 10 10-15 16-20 21-25
 26-30 Πάνω από 30

10. Επίπεδο σπουδών

- Πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω;

(Σημειώστε με X στο αντίστοιχο κουτάκι)

		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου με βοηθά όταν τον/την χρειάζομαι.					
2	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο.					
3	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου κατανοεί τα προβλήματά μου.					
4	Συνεργάζομαι εποικοδομητικά με τον/την διευθυντή/ντριά μου.					
5	Ο/Η διευθυντής/ντριά μου είναι εκεί όταν τον/την χρειάζομαι.					
6	Οι συνάδελφοί μου με βοηθούν όταν χρειάζομαι.					
7	Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου.					
8	Οι συνάδελφοί μου είναι φιλικοί.					
9	Οι συνάδελφοί μου δουλεύουν καλά ως ομάδα.					
10	Συνεργάζομαι καλά με τους συναδέλφους μου.					
11	Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο.					
12	Η δουλειά μου είναι δημιουργική.					

13	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός.					
14	Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη.					
15	Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου.					
16	Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου.					
17	Οι μαθητές μου με σέβονται.					
18	Ο περιβάλλον χώρος (αυλή κ.λπ.) είναι ευχάριστος.					
19	Ο περιβάλλον χώρος είναι κατάλληλος.					
20	Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής.					

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ
 Πόσο συχνά αισθάνεστε τα παρακάτω;
 (Σημειώστε με X στο αντίστοιχο κουτάκι)

		Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
21	Νιώθω εξουθενωμένος από τη δουλειά μου.					
22	Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία.					
23	Νιώθω άδειος/α, σαν να μην έχει μείνει τίποτα μέσα μου, στο τέλος της μέρας.					
24	Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με μαθητές όλη την ημέρα.					
25	Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω ακόμα μια μέρα στο σχολείο.					
26	Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.					
27	Νιώθω ότι δεν αντέχω άλλο πια... νιώθω πως «ο κόμπος έφτασε στο χτένι».					
28	Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση το να εργάζομαι στενά με μαθητές.					
29	Πιστεύω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στο σχολείο.					

30	Νιώθω ότι επηρεάζω θετικά τη ζωή των μαθητών μου μέσα από τη διδασκαλία μου.					
31	Στο τέλος της ημέρας, έχω καλή διάθεση που δούλεψα στενά με τους μαθητές μου.					
32	Νιώθω ότι έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σ' αυτή τη δουλειά.					
33	Νιώθω γεμάτος/η δύναμη και ενεργητικότητα.					
34	Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου.					
35	Κανονίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου.					
36	Αντιμετωπίζω πολύ ήρεμα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη δουλειά μου.					
37	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς νιώθουν οι μαθητές μου για όσα τους συμβαίνουν.					
38	Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος/η προς τους ανθρώπους από τότε που άρχισα να διδάσκω.					
39	Με προβληματίζει ότι σιγά-σιγά αυτή η δουλειά με κάνει συναισθηματικά πιο σκληρό/ή.					
40	Στην ουσία, δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.					
41	Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι απρόσωπα σε μερικούς από τους μαθητές μου, σαν να ήταν αντικείμενα.					
42	Νομίζω ότι οι μαθητές μου επιρρίπτουν σε μένα ευθύνες για μερικά από τα προβλήματά τους.					

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

Θα βοηθούσε να αισθανθείτε περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία σας:

(Σημειώστε με X στο αντίστοιχο κουτάκι)

		Πολύ λίγο	Λίγο	Ούτε λίγο, ούτε πολύ	Πολύ	Πάρα πολύ
43	Η αύξηση μισθού.					
44	Η δημοκρατικότερη διοίκηση.					
45	Η αναγνώριση του έργου σας από την κοινωνία.					
46	Η αναγνώριση του έργου σας από τους συναδέλφους.					
47	Η συνεργασία με τους συναδέλφους.					
48	Η επαρκής υλικοτεχνική υποδομή.					
49	Οι ασφαλείς σχολικές εγκαταστάσεις.					
50	Τα μικρότερα αριθμητικά τμήματα (αριθμητικά).					
51	Η απασχόληση σε λιγότερες σχολικές μονάδες.					