



Π.Ε.ΣΥ.Π. 2015-16

Θέμα: «Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης»

Σπουδαστές: Γεωργόπουλος Αντώνιος (Α.Μ. 6/2015)

Σαλίγκος Αθανάσιος (Α.Μ. 35/2015)

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Σικελιανού Δέσποινα

Ημερομηνία: Ιούνιος 2016

Πτυχιακή Εργασία, ΠΕΣΥΠ 2015-16, ©Γεωργόπουλος Αντώνιος Α.Μ. 6/2015 - Σαλίγκος Αθανάσιος Α.Μ. 35/2015, «Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης»

Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την επιβλέπουσα καθηγήτριά μας κα. Σικελιανού Δέσποινα, η οποία μας προσέφερε στήριξη, ενθάρρυνση αλλά και τις εξαιρετικές γνώσεις της κατά την διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας.

Περίληψη

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της μετεκπαίδευσης στο Πρόγραμμα Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό (Π.Ε.ΣΥ.Π.) στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.). Είναι μια βιβλιογραφική μελέτη η οποία αναφέρεται στις εργασιακές αξίες και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της «επαγγελματικής ικανοποίησης» και η έννοια της «υποχρεωτικής εκπαίδευσης».

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις για την επαγγελματική ικανοποίηση και ο ρόλος και το έργο του εκπαιδευτικού.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη σύνδεση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με τα κίνητρα της εργασίας, τις στάσεις και τις αξίες τους και σε Ελληνικές και Διεθνείς μελέτες σχετικά με τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Το τέταρτο κεφάλαιο εστιάζει στους παράγοντες που καθορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τις συνέπειες που έχει αυτή στην εργασιακή συμπεριφορά τους. Ιδιαίτερα δίνεται έμφαση στα κίνητρα που επηρεάζουν την εργασιακή απόδοση, τη σωματική και ψυχική υγεία καθώς επίσης και την επιθυμία των εργαζομένων να παραμείνουν στο επάγγελμα.

Abstract

This dissertation was part of the retraining program of Specialization in Counseling and Guidance (P.E.SY.P.) in the School of Pedagogical and Technological Education (ASPATE). It is a literature study which refers to labor values and job satisfaction of employees in compulsory education.

Specifically, presented in the first chapter, the concept of "job satisfaction" and the concept of 'compulsory education'.

The second chapter presents the theoretical approaches to job satisfaction and the role and the Educational work.

The third chapter refers to linking job satisfaction of teachers with work incentives, attitudes and values in Greek and International studies on the feelings of teachers in compulsory education.

The fourth chapter focuses on the factors determining job satisfaction of teachers, the consequences of this in their work behavior. Particular emphasis on incentives that affect job performance, physical and mental health as well as the desire of workers to remain in the profession.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη στα ελληνικά

Περίληψη στα αγγλικά

Ορισμοί εννοιών

Εισαγωγή 1

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 2

1.1 Ορισμοί επαγγελματικής ικανοποίησης 3

1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις επαγγελματικής ικανοποίησης 9

1.3 Υποχρεωτική εκπαίδευση 20

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 Ο ΡΟΛΟΣ & ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ 26

2.1 Ο ρόλος και το έργο του εκπαιδευτικού 27

2.2 Το πλαίσιο εργασίας των εκπαιδευτικών 33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΕΡΕΥΝΕΣ ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΗΣ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 36

3.1 Με τι συνδέεται η επαγγελματική ικανοποίηση 37

3.2 Μέτρηση επαγγελματικής ικανοποίησης 37

3.3 Έρευνες στον ελληνικό χώρο 39

3.4 Έρευνες στο διεθνή χώρο 42

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ – ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ
ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 48

4.1 Οι παράγοντες που επηρεάζουν και καθορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση 49

4.2 Οι συνέπειες της επαγγελματικής ικανοποίησης στην εργασιακή συμπεριφορά των
εκπαιδευτικών 52

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 55

5.1 Συμπεράσματα 56

6 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Ελληνική Βιβλιογραφία 57

B. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία 59

Γ. Πρακτικά συνεδρίων 67

Δ. Πηγές Διαδικτύου 68

Ε. Νομοθεσίες 69

Ορισμοί εννοιών

Επαγγελματική ικανοποίηση: «Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια θετική συναισθηματική απόκριση προς το συγκεκριμένο έργο, που πηγάζει από την εκτίμηση ότι αυτό παρέχει πλήρωση ή επιτρέπει την πλήρωση των εργασιακών αξιών του ατόμου». (Locke, 1976)

Κίνητρα συμπεριφοράς: «Κίνητρα συμπεριφοράς είναι η εσωτερική δύναμη που οδηγεί το άτομο ή γενικότερα ένα ζώντα οργανισμό σε κάποια μορφή δράσης». (Κάντας, 1993)

Κίνητρα εργασίας: «Κίνητρα εργασίας είναι οι συνθήκες που επηρεάζουν τη διέγερση, την κατεύθυνση και τη διατήρηση των συμπεριφορών που σχετίζονται με τα εργασιακά περιβάλλοντα». (McCormick & Ilgen, 1985)

Θεωρία των αναγκών: «Ο άνθρωπος έχει ανάγκες που είναι ιεραρχημένες ως προς τη σειρά με την οποία πρέπει να ικανοποιούνται». (Maslow, 1970)

Θεωρία της προσδοκίας: «Η ελκυστικότητα της εργασίας και κατά συνέπεια η ικανοποίηση που παίρνει το άτομο από αυτή, είναι συνάρτηση όσων το άτομο πιστεύει ότι αποκομίζει από την εργασία του καθώς και του βαθμού στο οποίο τα αποτελέσματα αυτά είναι όντως επιθυμητά (ή ανεπιθύμητα) για το άτομο». (Vroom, 1964)

Ηγεσία: «Ηγεσία είναι η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει την ομάδα με κατεύθυνση την επίτευξη των επιθυμητών στόχων της ομάδας ή της οργάνωσης». (Hollander, 1985)

Προσωπικότητα: «Η προσωπικότητα του ατόμου είναι το σύνολο των ψυχολογικών χαρακτηριστικών που καθορίζουν τον τρόπο απόκρισης και προσαρμογής στο περιβάλλον». (Κάντας, 1993)

Οργανωτική κουλτούρα: «Κουλτούρα μπορεί να οριστεί ως ένα πλέγμα βασικών παραδοχών, που εφευρέθηκαν, ανακαλύφθηκαν ή αναπτύχθηκαν από μια συγκεκριμένη ομάδα, καθώς αυτή μαθαίνει να αντιμετωπίζει τα ιδιαίτερα προβλήματα της όσον αφορά την εξωτερική της προσαρμογή και την εσωτερική της ολοκλήρωση και οι οποίες έχουν λειτουργήσει αριετά καλά ώστε να θεωρούνται έγκυρες και κατά συνέπεια πρέπει να διδαχθούν στα νέα μέλη της ως ο σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης και συναισθηματικής αντιμετώπισης των προβλημάτων». (Schein, 1990)

Πτυχιακή Εργασία, ΠΕΣΥΠ 2015-16, ©Γεωργόπουλος Αντώνιος Α.Μ. 6/2015 - Σαλίγκιος Αθανάσιος Α.Μ. 35/2015, «Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης»

Σταδιοδρομία: «Η σταδιοδρομία (career) μπορεί να ορισθεί ως το πλέγμα των σχετικών με την εργασία εμπειριών που καλύπτουν όλο το διάστημα της ζωής του ατόμου». (Greenhaus, 1987)

Επαγγελματική εξουθένωση: «Σύνδρομο που αποτελείται από τρεις επιμέρους διαστάσεις: συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης». (Maslach & Jackson, 1986)

Εισαγωγή

Η επαγγελματική ικανοποίηση στο εργασιακό περιβάλλον, θεωρείται ότι είναι ένας από τους βασικότερους παράγοντες, ο οποίος επηρεάζει τους εργαζομένους και ο οποίος συνδέει την επαγγελματική ζωή και τις αποφάσεις σταδιοδρομίας με την ποιότητα ζωής και την φυσική και ψυχική υγεία των ατόμων – εργαζομένων.

Έτσι οι εργαζόμενοι που αισθάνονται ικανοποίηση από την εργασία τους, μπορεί να είναι πιο παραγωγικοί και αποτελεσματικοί από τους εργαζόμενους που η εργασία τους δεν τους ικανοποιεί.

Ακόμα η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να είναι ένας σημαντικός δείκτης για τους οργανισμούς και τις επιχειρήσεις, που θα τους δώσει τη δυνατότητα να αξιολογήσουν τους εργαζομένους και να βγάλουν συμπεράσματα για την αποδοτικότητα τόσο των εργαζομένων όσο και των επιχειρήσεων. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα την πραγματοποίηση προγραμμάτων ενίσχυσης της ατομικής ευημερίας των εργαζομένων, όπως συμμετοχή σε καλλιτεχνικές, πολιτιστικές, αθλητικές εκδηλώσεις, ώστε να βελτιώσουν τόσο τις επιχειρηματικές αποδόσεις τους, όσο και την εργασιακή ικανοποίηση σε ατομικό επίπεδο των εργαζομένων.

Κατ' επέκταση των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, η επαγγελματική ικανοποίηση στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αποτελεί σημαντικό παράγοντα, τόσο στην απόδοση των εκπαιδευτικών όσο και στη λειτουργία των σχολείων και γενικότερα της εκπαίδευσης.

Η συγκεκριμένη βιβλιογραφική μελέτη έχει σκοπό να καταγράψει τους παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των εργαζομένων στην υποχρεωτική εκπαίδευση και κατά πόσο αυτοί οι παράγοντες συμβάλλουν θετικά ή αρνητικά στην εργασιακή ικανοποίηση, σύμφωνα με τις βασικές θεωρίες για την επαγγελματική ικανοποίηση και τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Πτυχιακή Εργασία, ΠΕΣΥΠ 2015-16, ©Γεωργόπουλος Αντώνιος Α.Μ. 6/2015 - Σαλίγκιος Αθανάσιος Α.Μ. 35/2015, «Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Επαγγελματική ικανοποίηση & Εκπαίδευση

1.1 Ορισμοί επαγγελματικής ικανοποίησης

Κατά την διάρκεια των δεκαετιών '60 και '70 έγιναν εκτενείς έρευνες σχετικά με το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι έρευνες αυτές, αρχικά πραγματοποιήθηκαν σε εργαζόμενους οι οποίοι απασχολούνταν σε επιχειρήσεις και βιομηχανίες. Μπορεί να γίνει αντιληπτό από τα αντικρουόμενα αποτελέσματα, ότι δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός ορισμός της επαγγελματικής ικανοποίησης. Υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ των θεωρητικών επιστημόνων όσον αφορά τον ορισμό της επαγγελματικής ικανοποίησης. Η πηγή της ασάφειας της έννοιας αυτής έχει τις ρίζες της στη διάκριση μεταξύ των όρων «ικανοποιητική» και «ικανοποίηση». Η έλλειψη σαφούς διάκρισης μεταξύ των δύο όρων οδηγεί σε προβλήματα εγκυρότητας της έννοιας (Bogler & Nir, 2012).

Επιπλέον, μπορεί να οριστεί και ως «μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που πηγάζει από την αποτίμηση κάποιου για την εργασία του ή από συγκεκριμένες εμπειρίες σε σχέση με αυτήν» (Αργυράκη et al., 2005).

Ειδικότερα, η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στο χώρο της εκπαίδευσης αναφέρεται «στη συναισθηματική σχέση του με το διδακτικό του ρόλο και αναδύεται μέσα από την διάκριση της σχέσης ανάμεσα στο τι θέλει κανείς από το επάγγελμά του και στο τι αντιλαμβάνεται ότι αυτό του προσφέρει» (Γαρασιάδου & Πλατσίδου, 2009).

Παράλληλα, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ορίζεται ως «μια κατάσταση του νου, που καθορίζεται από το βαθμό στον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του, που σχετίζονται με την εργασία, να πληρούνται» (Evans, 1997:833). Ο Locke (1976) θεώρησε ότι συνδέεται με το σύστημα αξιών του ατόμου, ορίζοντας την ως αποτέλεσμα της εκπλήρωσης των αξιών που έχει η εργασία του ατόμου.

Ο ορισμός που εμφανίζεται επί το πλείστον στην βιβλιογραφία είναι του Locke, τον διατύπωσε το 1976 και αναφέρει ότι «η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια θετική συναισθηματική απόκριση προς το συγκεκριμένο έργο, που πηγάζει από την εκτίμηση ότι αυτό παρέχει πλήρωση ή επιτρέπει την πλήρωση των εργασιακών αξιών του ατόμου». Το εννοιολογικό πεδίο της είναι ευρύ, διότι περιλαμβάνει όλα τα χαρακτηριστικά της ίδιας της εργασίας και του εργασιακού περιβάλλοντος, το οποίο μπορεί να προσφέρει αμοιβές, εκπλήρωση, ικανοποίηση ή αντίστροφα, συναισθήματα οργής και δυσαρέσκειας (Snipes et al., 2005).

Σύμφωνα με τον ορισμό του Locke, η αξιολόγηση της διδακτικής ικανοποίησης περιλαμβάνει μια γνωστική, καθώς και μια επικριτική διαδικασία. Η απλή μέτρηση της συναισθηματικής κατάστασης των εκπαιδευτικών δεν αντικατοπτρίζει πλήρως τη διδακτική ικανοποίηση (Ho & Au, 2006). Ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός για την επαγγελματική ικανοποίηση είναι αυτός που ορίζει «ως θετικές και αρνητικές στάσεις που έχει το άτομο για την εργασία του» (Baron, 1986:172, ό.π. στους Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001) και συνδέεται άμεσα με σημαντικές πτυχές της εργασίας όπως η παραγωγικότητα, η μείωση λαθών στο χώρο της εργασίας ο αριθμός απουσιών και η πρόθεση των εργαζομένων να εγκαταλείψουν το χώρο εργασίας τους (Κάντας, 1993), (Baron, 1986). «Ο όρος διδασκαλική επαγγελματική ικανοποίηση αναφέρεται στη συναισθηματική σχέση εκπαιδευτικού με τον διδασκαλικό του ρόλο και είναι μια λειτουργία της αντιλαμβανόμενης σχέσης ανάμεσα στο τι αποζητά από τη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός και στο τι αντιλαμβάνεται ότι προσφέρει στον ίδιο» (Zembylas & Papanastasiou, 2004).

Κατά την άποψή του, ο Zigarreli (1996, ό.π. στους Bogler & Nir, 2012) αναφέρεται στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία ως ένα ενιαίο, γενικό μέτρο, που είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης ενός αποτελεσματικού σχολείου. Ενώ, η Evans (1997), η οποία ασχολήθηκε με προβλήματα εγκυρότητας της σύλληψης και της έννοιας της ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών, παρουσίασε μια πιο κριτική άποψη για το θέμα αυτό. Η Evans, λοιπόν, πρότεινε την επίλυση αυτής της ασάφειας με τον επαναπροσδιορισμό της «εργασιακής ικανοποίησης» με όρους δύο στοιχείων:

Πρώτον, εκπλήρωση εργασίας (πόσο καλά εκτελείται η εργασία), και δεύτερον, άνεση εργασίας (ικανοποίηση του ατόμου με τις συνθήκες εργασίας). Ταυτόχρονα, ο Kohler (1988) προσδιορίζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως μια πολυδιάστατη έννοια, που αντιπροσωπεύει μια ολική στάση του ατόμου και τα συναισθήματά του για συγκεκριμένες πτυχές του επαγγέλματός του. Έτσι, η επαγγελματική ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου είναι καθοριστικός παράγων για την αποδοτικότητα, την επιβίωση και την περαιτέρω ανάπτυξη του (Σαϊτής, 2007). Πιο συγκεκριμένα, ο Δημητρώπουλος (1998) αναφέρει ότι η μελέτη του θέματος της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αποκτά νέες διαστάσεις, που αφορούν τη συνολική εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη γενικότερη αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Προγενέστερα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως βασικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας των σχολείων (Zigarreli, 1996).

Σύμφωνα με τον Spector (1985) ταυτίζεται με τον βαθμό εκπλήρωσης των αναγκών του ατόμου στο χώρο της εργασίας του. Η έκταση της μπορεί να οδηγήσει τους εργαζόμενους σε συμπεριφορές που επηρεάζουν τη λειτουργία του οργανισμού (Δράκου κ.ά., 2004). Ειδικότερα, η επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια είναι το αποτέλεσμα της σχέσης ανάμεσα στις προσδοκίες, που έχουν τα άτομα για την εργασία τους και στο τι πραγματικά μπορούν να πάρουν από αυτήν (Abu-Bader, 2000).

Οι Greenhaus & Parasuraman (1993), θεωρούν ότι η «επαγγελματική ικανοποίηση» προέρχεται από την εκτίμηση του ατόμου, της ανάπτυξης, της σταδιοδρομίας του και της προόδου σε πολλές θέσεις εργασίας. Επιπλέον, μπορεί να οριστεί και ως ο βαθμός στον οποίο στους ανθρώπους αρέσει ή δεν αρέσει η εργασία τους, συμπεριλαμβανομένων των εργασιακών συνθηκών (Duffy & Lent, 2009) και το οποίο έχει αντίκτυπο στην προσωπική ευημερία του εργαζομένου καθώς και στην ικανοποίηση απ' τη ζωή του.

Η έννοια της είναι στενά συνδεδεμένη με εκείνης της παρώθησης και της αποδοτικότητας στην εργασία. Η πρώτη, η παρώθηση συνδέεται άμεσα με τις διάφορες ψυχοσωματικές ανάγκες του ατόμου και λειτουργεί συνήθως ως κινητήρια δύναμη που επηρεάζει, σε μεγάλο βαθμό, τη στάση και τη συμπεριφορά του ατόμου στο χώρο της εργασίας του. Η δεύτερη, η αποδοτικότητα στην εργασία είναι συνήθως το αποτέλεσμα της ικανοποίησης ή μη των αναγκών που προαναφέραμε καθώς και του ευχάριστου ή δυσάρεστου συναισθήματος που νιώθει το άτομο από την ικανοποίηση ή ματαίωση των αναγκών αυτών αντίστοιχα (Ερωτοκρίτου, 1996).

Οι Ivancevich και Donelly (1968), έχουν χαρακτηρίσει την επαγγελματική ικανοποίηση ως «την ευνοϊκή άποψη του εργαζόμενου για την εργασία, την οποία κατέχει τώρα» ενώ ο Spector (1997) ως «... απλά το πώς οι άνθρωποι αισθάνονται για τις εργασίες τους και τις διαφορετικές πτυχές των εργασιών τους». Σύμφωνα με τον Spector (1997) «Επαγγελματική ικανοποίηση είναι ο βαθμός στον οποίο οι άνθρωποι αγαπούν ή δεν αγαπούν τη δουλειά τους (...) ή απλά το πώς αισθάνονται για την εργασία τους και για τις διάφορες πτυχές της» (σ.2). Επίσης αποτελεί ίσως τη μεταβλητή σε επίπεδο επιχειρήσεων που έχει μελετηθεί και ερευνηθεί περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη, μιας και αποτελεί ένα από τα σημαντικά ζητήματα της οργανωτικής ψυχολογίας, συνδέεται με την ψυχική υγεία των εργαζομένων και με το ενδιαφέρον των οργανισμών να έχουν υψηλή αποδοτικότητα καθώς και ικανοποιημένο προσωπικό (Spector, 1997). Επιπλέον, ο Spector προσδιόρισε τους τρεις βασικούς λόγους για τους οποίους ασχολούμαστε με την επαγγελματική ικανοποίηση. Πρώτον, ότι

οι επιχειρήσεις θα πρέπει να καθοδηγούνται από τις ανθρώπινες αξίες, καθώς αξίζει να φέρονται δίκαια και με σεβασμό στους ανθρώπους. Δεύτερον, η συμπεριφορά των εργαζομένων έχει άμεση σχέση με την εργασιακή ικανοποίηση καθώς και με τις δραστηριότητες και τη λειτουργία της επιχείρησης. Τρίτον, η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να αποτελέσει υπό προϋποθέσεις έναν πολύ αξιόπιστο δείκτη αξιολόγησης της λειτουργίας μιας επιχείρησης.

Ταυτόχρονα, ο Warr (1987) κάνει μια διάκριση της ικανοποίησης αντίστοιχη με αυτήν της παρώθησης, των κινήτρων: σε εσωγενή και εξωγενή επαγγελματική ικανοποίηση. Ακόμη πιο αναλυτικοί οι Ginzberg et al. (1951) είχαν πολύ νωρίτερα προσδιορίσει τρεις διαστάσεις στη διάκριση της: τη διάσταση της «εσωτερικής ικανοποίησης», της «συνακόλουθης ικανοποίησης» και τέλος τη διάσταση της «εξωτερικής ικανοποίησης». Είναι μια έννοια πολυδιάστατη, μια συλλογική στάση που αποτελείται από πολλές επιμέρους διαφορετικές πλευρές (Koustelios, 1991).

Σύμφωνα με τις Platsidou & Diamantopoulou (2009), το επίπεδο της επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες καθώς και από τα χαρακτηριστικά του πλαισίου μέσα στο οποίο μελετάται. Για το λόγο αυτό, δεν υπάρχει ένα μοντέλο για την ικανοποίηση από την εργασία, το οποίο θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε όλα τα εργασιακά περιβάλλοντα καθώς δεν υπάρχουν μηχανισμοί, που να μπορούν να περιγράψουν μια τέτοια ακαθόριστη και υποκειμενική έννοια.

Κατά την γνώμη των Lofquist & Dawis (1991, ό.π. Oshagbemi, 2003:1210), η ικανοποίηση είναι «μια λειτουργία της αλληλεπίδρασης μεταξύ του συστήματος κινήτρων του εργασιακού περιβάλλοντος και των αναγκών του ατόμου». Ο Hoppock το 1935 (ό.π. Aziri, 2011), την προσδιόρισε, «ως οποιονδήποτε συνδυασμό ψυχολογικών, φυσιολογικών και περιβαλλοντικών περιστάσεων που προκαλούν ένα πρόσωπο να εκφράσει με ειλικρίνεια ότι είναι ικανοποιημένος με τη δουλειά του». Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, παρότι η ικανοποίηση από την εργασία επηρεάζεται από πολλούς εξωτερικούς παράγοντες, παραμένει κάτι εσωτερικό, που έχει να κάνει με το πώς αισθάνεται ο εργαζόμενος.

Ο Vroom το 1964 (ό.π. Κάντα, 1998), στον ορισμό του για την επαγγελματική ικανοποίηση, εστιάζει στο ρόλο των εργαζομένων στο χώρο εργασίας. Πιστεύει, ότι είναι συνάρτηση των υποκειμενικών αντιλήψεων του ατόμου σχετικά με τη συντελεστικότητα της συγκεκριμένης εργασίας στο να εξασφαλίσει στο άτομο ορισμένα επιθυμητά αποτελέσματα. Η ελκυστικότητα της εργασίας και κατά συνέπεια, η ικανοποίηση που παίρνει το άτομο από αυτή είναι συνάρτηση όσων πιστεύει το άτομο ότι αποκομίζει από την εργασία του. Επίσης, ορίζεται ως ο βαθμός κατά τον οποίο ο

εργαζόμενος έχει ευχάριστα ή θετικά συναισθήματα σχετικά με την εργασία του ή το εργασιακό του περιβάλλον (DeNobile, 2003).

Παράλληλα, ο Kohler (1988) την προσδιορίζει ως μία πολυδιάστατη έννοια, που αντιπροσωπεύει την ολική στάση του ατόμου και τα συναισθήματά του για συγκεκριμένες πτυχές του επαγγέλματός του. Η ικανοποίηση των εργαζομένων από την εργασία τους σχετίζεται άμεσα με θετικές εργασιακές συμπεριφορές, όπως με την αποδοτικότητα και παραγωγικότητά τους (Αποστόλου, 1980), με χαμηλούς δείκτες απουσιών από την εργασία, καθώς και με χαμηλούς δείκτες κινήτικότητας τους (Hatton et al., 1999).

Συγκεκριμένα οι Balzer et al. (1990), πιστεύουν ότι η ικανοποίηση έχει άμεση σχέση και κάτω από ειδικές περιστάσεις ενδέχεται να επηρεάσει την προσωπική ζωή, την οικογενειακή και ακολούθως τη φυσική υγεία του εργαζομένου. Ενώ, οι Davis et al. (1985, ό.π. Aziri, 2011) υποστηρίζουν ότι αντιπροσωπεύει το βαθμό στον οποίο οι προσδοκίες ταυτίζονται με την πραγματική αξία των αμοιβών. Δηλαδή, όταν ένας εργαζόμενος απασχολείται σε μια επιχείρηση, φέρνει μαζί του τις ανάγκες, τις επιθυμίες και εμπειρίες που επηρεάζουν αποφασιστικά τις προσδοκίες του. Έγιναν πιο σύγχρονες προσπάθειες για να οριστεί η έννοια της επαγγελματικής ικανότητας όπως ότι είναι ο βαθμός στον οποίο ένας εργαζόμενος είναι ικανοποιημένος με τις ανταμοιβές που λαμβάνει από την εργασία που εκτελεί (Statt 2004, ό.π. Aziri, 2011).

Ωστόσο ο Armstrong (2006, ό.π. Aziri, 2011) πιστεύει ότι ο όρος αυτός, αναφέρεται στη στάση και στα συναισθήματα που έχουν οι άνθρωποι για την εργασία τους. Θετική και ευνοϊκή στάση προς την εργασία δείχνει ικανοποίηση από την εργασία. Αρνητική και δυσμενής στάση απέναντι στη δουλειά τους, δείχνει δυσαρέσκεια εργασίας.

Επίσης, σύμφωνα με τους George et al. (2008, ό.π. Aziri, 2011) είναι η συλλογή των συναισθημάτων και πεποιθήσεων που έχουν οι άνθρωποι για την τρέχουσα εργασία τους. Το επίπεδο του βαθμού ικανοποίησης από την εργασία μπορεί να κυμαίνεται από την ακραία ικανοποίηση ως την ακραία δυσαρέσκεια. Οι εργαζόμενοι μπορούν να έχουν διαφορετική στάση σχετικά με διάφορες πτυχές της εργασίας τους, όπως το είδος της εργασίας που κάνουν, τους συνεργάτες, τους επόπτες ή τις αμοιβές τους. Μάλιστα, ο Haldane (1981) υποστηρίζει ότι «για έναν πολύ μεγάλο αριθμό ατόμων, η εργασία είναι ένας τρόπος για να δηλώσουν την ύπαρξή τους». Παρόλο, που οι έρευνες προσέγγισαν το φαινόμενο της με διαφορετικό τρόπο, οι ερευνητές συμφωνούν ως προς το ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή και συνίσταται

από πολλά επιμέρους στοιχεία (Koustelios, 2001), (Μακρή – Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003), (Μπρούζος, 2004) χωρίς όμως να αρνούνται και την ύπαρξη μιας σφαιρικής ικανοποίησης γενικά από την εργασία (Perie, Baker & Whitener, 1997). Ομοίως, σύμφωνα με τους Granny, Smith & Stone (1992) συνδέεται με τη στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία του, που προέρχεται από τη σύγκριση που κάνει ανάμεσα στα οφέλη που αποκομίζει και σε αυτά που θα επιθυμούσε να έχει. Οι ανωτέρω υποστηρίζουν ότι όλοι οι ορισμοί που δίνουν έμφαση στο συναισθηματικό τομέα είναι επαρκείς, ωστόσο οι ίδιοι αναφέρονται στην πρακτική διάσταση της ικανοποίησης, λέγοντας ότι η εργασιακή ικανοποίηση ταυτίζεται με την εργασιακή συμπεριφορά (Παπάνης & Ρόντος, 2005). Ο Κάντας (1993) σημειώνει ότι είναι η συνολική και ενιαία στάση του ατόμου απέναντι στη συγκεκριμένη εργασία, η οποία αποτελείται όμως από διαφορετικές πτυχές, δηλαδή γίνεται συνολική μέτρηση της ικανοποίησης όπου λαμβάνονται υπόψη όλες οι επιμέρους όψεις. Επίσης, σύμφωνα με τους Rice, Gentile & McFarlin (1991) η σφαιρική επαγγελματική ικανοποίηση προσδιορίζεται στη βάση της ικανοποίησης από επιμέρους όψεις της εργασίας ή του επαγγέλματός του, όπως είναι για παράδειγμα οι αποδοχές, η αυτονομία και οι σχέσεις με τους συναδέλφους. Ενώ, ο Warr (1987) υποστηρίζει ότι δεν είναι κάτι σταθερό και εννοούν ότι δεν περιμένουμε να βρούμε απόλυτη ικανοποίηση στον εργαζόμενο, γιατί και αν ακόμα υπάρξει, ενδεχομένως να αναστραφεί άμεσα η επαγγελματική ικανοποίηση λόγω των διαφορετικών παραγόντων που την προσδιορίζουν (Κάντας, 1998). Επιπλέον, ο Spector (2000) την συνδέει με θετικά συναισθήματα που έχει κάποιος για την εργασία του, ενώ η επαγγελματική δυσανεμία υποδηλώνει αρνητικά συναισθήματα που έχει κάποιος. Παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις, πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι είναι κάτι το αυτονόητο και έτσι ελάχιστοι είναι εκείνοι που επιχειρήσαν να διατυπώσουν έναν αυστηρό εννοιολογικό και λειτουργικό ορισμό της (Evans, 1999).

Σύμφωνα με τον Vignali (1997), για να είναι ικανοποιημένοι οι εργαζόμενοι, θα πρέπει να έχουν ενδιαφέρον για την εργασία τους και να νιώθουν ότι αποτελεί για αυτούς μια πρόκληση. Παράλληλα, αναζητούν στο χώρο εργασίας τους τον σεβασμό, την αναγνώριση και την εκτίμηση από τους συναδέλφους αλλά και τους προϊστάμενους. Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι το κλειδί που οδηγεί στην αναγνώριση και την επίτευξη των προσωπικών στόχων, που οδηγούν σε ένα αίσθημα ολοκλήρωσης (Kaliski, 2007).

Εντούτοις, ο Weiss με τη σειρά του καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια συμπεριφορά, εφόσον ως συμπεριφορά ορίζεται από τους πρόσφατους ερευνητές. Οριζόμενη ως συμπεριφορά, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η θετική (ή αρνητική)

κρίση που κάποιος διαμορφώνει για τη δουλειά του ή για τις συνθήκες εργασίας του» (σ.175). Επισημαίνεται, τέλος, ότι παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις, πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι κάτι το αυτονόητο και έτσι ελάχιστοι είναι εκείνοι που επιχειρήσαν να διατυπώσουν έναν αυστηρό εννοιολογικό και λειτουργικό ορισμό της (Evans, 1999). Όπως φάνηκε και παραπάνω, η επαγγελματική ικανοποίηση έχει οριστεί με διάφορους τρόπους στο παρελθόν. Χονδρικά, οι ορισμοί αυτοί μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες: Πρώτον, η εργασιακή ικανοποίηση ως μια απλή συναισθηματική μεταβλητή από την άποψη αν αρέσει ή δεν αρέσει η εργασία στο άτομο, δεύτερον, η εργασιακή ικανοποίηση ως ένας βαθμός της ικανοποίησης των αναγκών ή των επιθυμιών του ατόμου σχετικά με την εργασία και τρίτον, η εργασιακή ικανοποίηση ως στάθμιση των εισροών και εκροών ή ως στάθμιση της τρέχουσας εργασίας σε σχέση με μια διαφορετική εργασία (Cantrinus et al., 2011).

1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις επαγγελματικής ικανοποίησης

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει ασχοληθεί με το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης γενικά, όπως και με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικότερα. Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει εντοπιστεί ως ένας από τους βασικούς παράγοντες παραμονής σε έναν επαγγελματικό χώρο και γενικότερα της εύρυθμης λειτουργίας ενός οργανισμού. Με την εις άτοπον απαγωγή έχει μελετηθεί και η επαγγελματική δυσαρέσκεια ως ένας από τους παράγοντες που ωθούν το άτομο στην αλλαγή επαγγελματικού προσανατολισμού ή ακόμα ως ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν με αρνητικό τρόπο την απόδοση στην εργασία αλλά και την προσωπική ζωή των εργαζομένων (Weiss, 1999).

Η έρευνα γύρω από την επαγγελματική ικανοποίηση αναπτύχθηκε γύρω από δύο θεωρητικούς άξονες. Ο ένας άξονας ασχολήθηκε με την επαγγελματική ικανοποίηση ποσοτικά, ως τη διαφορά ανάμεσα στην προσδοκώμενη επαγγελματική ικανοποίηση και τις πραγματικές συνθήκες του χώρου εργασίας (Fenstinger, 1957), (March & Simon, 1958), (Smith, Kendal & Hulin 1969). Ο άλλος άξονας ασχολήθηκε με την ποιότητα της επαγγελματικής ικανοποίησης, αναζητώντας τους παράγοντες που την καθορίζουν (Agho, Mueller, & Price 1993), (Glisson & Durick, 1988) (Quarstein, McAfee & Glasimar 1992). Οι παράγοντες αυτοί κινούνται σε τρεις περιοχές: τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος, τα χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εργαζομένου.

Γύρω από την επαγγελματική ικανοποίηση έχουν διακριθεί θεωρίες περιεχομένου και θεωρίες διαδικασιών. Στις θεωρίες περιεχομένου εξετάζονται οι αξίες και οι ανάγκες που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση. Ενώ στις θεωρίες διαδικασιών ή αιτίων εξετάζονται τα κίνητρα των εργαζομένων, τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, οι συνθήκες εργασίας τους και οι αιτιώδεις σχέσεις των πτυχών αυτών μεταξύ τους και με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Κύριος εμπνευστής της «θεωρίας των κινήτρων» (hierarchy of needs theory) που στηρίχθηκε στις προτεραιότητες που θέτει η ψυχοσωματική και κοινωνική υπόσταση του ανθρώπου είναι ο Abraham Maslow. Η θεωρία του Maslow (1970), είχε ιδιαίτερη απήχηση στον εργασιακό χώρο και συνδέει την ικανοποίηση από την εργασία με την ικανοποίηση των πέντε ιεραρχικών αναγκών του ανθρώπου. Ο Maslow υποστήριζε ότι ο άνθρωπος σε όλη του τη ζωή ενεργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να ικανοποιεί όσο το δυνατό περισσότερες από τις ανάγκες του με τον πιο αποτελεσματικό και οικονομικό τρόπο. Η συμπεριφορά ενός ατόμου, επηρεάζεται μόνο από ανάγκες, οι οποίες είναι ανικανοποίητες (Maslow, 1970). Είναι φυσικό ότι, όσο περισσότερο ικανοποιούνται οι ανάγκες τόσο λιγότερο δημιουργούν κίνητρο για δράση. Μόλις ικανοποιηθεί μία ανάγκη, παρουσιάζεται η επιθυμία ικανοποίησης νέων αναγκών σε ένα ανώτερο επίπεδο και η κλιμάκωση είναι αυστηρά ιεραρχική (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Ο Maslow τις εντάσσει σε πέντε κατηγορίες: ανάγκη για αυτοπραγμάτωση ή ολοκλήρωση, ανάγκες εκτίμησης ή αναγνώρισης, κοινωνικές, ανάγκη για ασφάλεια και φυσιολογικές.

- Φυσιολογικές - Βιολογικές ανάγκες. Αποτελούν το σημείο εκκίνησης στη θεωρία του Α. Maslow και περιλαμβάνουν όλες τις ανάγκες που συνδέονται με την ύπαρξη του ανθρώπου ως βιολογικού οργανισμού, δηλαδή το οξυγόνο, το νερό, την τροφή, την ένδυση, την κατοικία. Βρίσκονται στη βάση της πυραμίδας, δηλαδή είναι οι πρώτες ανάγκες, που ο άνθρωπος προσπαθεί να ικανοποιήσει. Είναι φανερό λοιπόν, ότι σε κανονικές καταστάσεις, αν δεν έχει εξασφαλιστεί η στοιχειώδης ικανοποίησή του δεν μπορεί να γίνει λόγος για άλλες ανάγκες. Όπως αναφέρει και ο Maslow (1970), «ένα άτομο που στερείται τροφή, την ασφάλεια, την αγάπη και την εκτίμηση, κατά πάσα πιθανότητα θα νιώσει την ανάγκη για τροφή περισσότερο από οτιδήποτε άλλο».

- Ανάγκες για ασφάλεια. Ο άνθρωπος έχει ανάγκη να αισθάνεται σιγουριά για την ύπαρξή του και την ικανοποίηση των φυσιολογικών του αναγκών στο μέλλον, δηλαδή έχει την ανάγκη να εξασφαλίσει αυτά που έχει πετύχει στο προηγούμενο στάδιο. Θέλει να είναι ασφαλής απέναντι στους κινδύνους του περιβάλλοντος (ανεργία, ατυχήματα κτλ.). Προσπαθεί, επομένως, συγχρόνως ή αμέσως μετά τη

«λογική – στοιχειώδη» ικανοποίηση των φυσιολογικών του αναγκών να ικανοποιήσει τις ανάγκες για ασφάλεια, μόνιμη απασχόληση, σύνταξη, ασφάλιση περιουσίας και προστασία των μελών της οικογένειάς του.

- **Κοινωνικές ανάγκες.** Εφόσον οι άνθρωποι ικανοποιήσουν τις φυσιολογικές και τις ανάγκες ασφάλειας, εκδηλώνουν ένα ανώτερο επίπεδο αναγκών, που αφορούν το αίσθημα του «ανήκειν» και την επικοινωνία με τους άλλους. Σ' αυτήν την κατηγορία εντάσσονται οι ανάγκες του ανθρώπου να έχει μια θέση στην οικογένεια και σε μία ή περισσότερες κοινωνικές ομάδες, να γίνεται αποδεκτός από αυτές, να αναπτύσσει φιλικές σχέσεις, να προσφέρει και να κερδίζει αγάπη και στοργή (Maslow, 1970). Σε εργασιακό επίπεδο, οι άνθρωποι συχνά αναζητούν τη φιλία, το ενδιαφέρον και τη στοργή από τους συναδέλφους τους.

- **Ανάγκες εκτίμησης ή αναγνώρισης.** Αποκαλούνται συχνά και εγωιστικές ανάγκες. Οι πιο σημαντικές είναι η ανάγκη του ανθρώπου για αναγνώριση από τους άλλους, η ανάγκη για φήμη, κύρος, εκτίμηση, σεβασμό, ανάγκη για επιτυχία, ικανότητα, ανεξαρτησία καθώς και αυτοσεβασμό και αυτοεκτίμηση, που πηγάζουν από τις προσωπικές ικανότητες και τα επιτεύγματα. Η ικανοποίηση των αναγκών εκτίμησης προκαλεί στα άτομα αισθήματα αυτοπεποίθησης, αξίας και δύναμης ενώ η μη ικανοποίησή τους προκαλεί αισθήματα κατωτερότητας, αδυναμίας και ανικανότητας (Maslow, 1970). Αποτελούν κυρίαρχη παρακινητική δύναμη, αφού ικανοποιηθούν οι ανάγκες του προηγούμενου σταδίου. Πρέπει να τονιστεί σε αυτό το σημείο ότι, αυτή η κατηγορία των αναγκών είναι πιο δύσκολο να ικανοποιηθεί απ' ότι οι προηγούμενες.

- **Ανάγκες αυτοπραγμάτωσης ή ολοκλήρωσης.** Πρόκειται για την ανάγκη που βρίσκεται στο ανώτερο επίπεδο ιεραρχίας και τελευταία από άποψη προτεραιότητας. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τις ανάγκες που έχει ο άνθρωπος να γίνει αυτό που θέλει να γίνει, να πραγματοποιήσει όλα τα όνειρα, τα οράματα και τις προσδοκίες του, να αναπτυχθεί και να τελειοποιηθεί, για να φτάσει στον «ιδανικό» γι' αυτόν τύπο, να χρησιμοποιήσει όλη του τη δυναμικότητα (Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης, 2006), (Μπουραντάς κ.α., 1999). Ο Maslow (1970) αναφέρει χαρακτηριστικά «... το άτομο να κάνει αυτό που είναι κατάλληλο να κάνει... να γίνει οτιδήποτε είναι δυνητικά ικανό να γίνει».

Ο άνθρωπος προσπαθεί συνεχώς να ικανοποιήσει καλύτερα τις ανάγκες του. Οι επιθυμίες του εξαρτώνται από αυτά που ήδη έχει. Δηλαδή, οι ανάγκες που προσπαθεί να ικανοποιήσει εξαρτώνται από το βαθμό της ικανοποίησής τους. Όσο πιο πολύ ικανοποιείται μια ανάγκη τόσο λιγότερο τον

πρακινεί. Όταν μια ανάγκη σταματήσει να ικανοποιείται τότε αποτελεί ξανά κίνητρο συμπεριφοράς. Όταν μια κατηγορία αναγκών ικανοποιηθεί τότε η επόμενη παίρνει τη θέση της. Σε κάθε στιγμή λοιπόν υπάρχει μια κατηγορία αναγκών που κατά κύριο λόγο παρακινεί (Luthans, 2005). Αυτές οι ανάγκες μπορούν να υποκινήσουν έναν άνθρωπο μόνο όταν η προσπάθεια κάλυψής τους ακολουθεί τη συγκεκριμένη σειρά. Όταν έχει ικανοποιηθεί τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό μια κατηγορία αναγκών, σταματά να λειτουργεί ως κίνητρο, αφού η προσπάθεια πλέον εστιάζεται στην κάλυψη της επόμενης κατηγορίας και η πορεία είναι ανοδική και ευθύγραμμη (Saif et al., 2012).

Όπως αναφέρουν οι Brenner, Carmack & Weinstein (1971), πολλές έρευνες που διενεργήθηκαν για τον προσδιορισμό του επιπέδου της επαγγελματικής ικανοποίησης χρησιμοποίησαν την θεωρία του Maslow. Ο Maslow υποστηρίζει ότι οι υψηλότερου επιπέδου ανάγκες ικανοποιούνται δύσκολα και σε μικρό βαθμό από τις οργανώσεις. Με αυτά τα δεδομένα, μια επιχείρηση πρέπει να στρέψει το ενδιαφέρον της στην ικανοποίηση αυτών των αναγκών, αν θέλει να δημιουργήσει κίνητρα στους εργαζομένους παρέχοντάς τους διακρίσεις, ευκαιρίες για μετεκπαίδευση και προοπτικές εξέλιξης (Κάντας, 1998).

Οι παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια και οι οποίοι αποδίδονται και με τον όρο «πηγές ικανοποίησης» (Evans, 1999), σχετίζονται είτε με το περιεχόμενο της εργασίας είτε με το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρέχεται η εργασία. Οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται σε «ενδογενείς» και σε «εξωγενείς» σε σχέση με την εργασία. Ο Herzberg (1968), αποδίδει τους ενδογενείς παράγοντες και με τον όρο «κίνητρα». Όπως τόνισε ο Κάντας (1993), η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρητικά έχει συνδεθεί με τα κίνητρα της εργασίας, με τις στάσεις και τις αξίες. Ένας από τους πιο χαρακτηριστικούς εκφραστές της σύνδεσης της επαγγελματικής ικανοποίησης με τα κίνητρα της εργασίας ήταν ο Herzberg (1968) με τη θεωρία υγιεινής – παρακίνησης, ο οποίος διέκρινε δύο διαφορετικά είδη παραγόντων, που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση, τα κίνητρα και τους παράγοντες υγιεινής. Επίσης διαπίστωσε ότι, οι άνθρωποι επηρεάζονται από το περιβάλλον της εργασίας και από τη φύση της εργασίας που εκτελούν. Η πρώτη κατηγορία παραγόντων, που σχετίζονται με το περιβάλλον της εργασίας είναι η πολιτική, η αποστολή, οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι συνθήκες εργασίας, η αμοιβή, η παρεχόμενη ασφάλιση, κ.α. Τους παράγοντες αυτούς τους ονόμασε ο Herzberg Παράγοντες Υγιεινής, με την προληπτική έννοια της ιατρικής. Ο Herzberg, στην θεωρία των δύο παραγόντων (two factor theory) εντόπισε πέντε παράγοντες που αποτελούν πηγές κινήτρων ή επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι παράγοντες αυτοί είναι η επίτευξη, η αναγνώριση του έργου, η ίδια η εργασία, η υπευθυνότητα και η

δυνατότητα ανέλιξης. Οι εξωγενείς παράγοντες οι οποίοι, όταν απουσιάζουν, αποτελούν πιθανές πηγές δυσαρέσκειας, είναι οι αποδοχές, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η πολιτική του οργανισμού και ο τρόπος διοίκησης, η εποπτεία και οι συνθήκες εργασίας. Σύμφωνα με τον Herzberg, η εξάλειψη των εξωγενών παραγόντων δεν εξασφαλίζει την επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου. Αυτό είναι σε θέση να το επιτύχουν μόνο οι ενδογενείς παράγοντες, δηλαδή οι πέντε παράγοντες κινήτρων (Ματσαγγούρας & Μακρή – Μπότσαρη, 2003). Η θεωρία που υποστηρίζει ο Herzberg, είναι ότι στη σύγχρονη κοινωνία, οι ανάγκες κατώτερου επιπέδου έχουν λίγο ή περισσότερο ικανοποιηθεί, ενώ μόνο οι ανάγκες ανώτερου επιπέδου μπορούν να προσεγγίσουν την ικανοποίηση. Επίσης, ο Herzberg πρότεινε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση προέρχεται από ένα τελείως διαφορετικό σύνολο αιτιών απ' ότι η εργασιακή δυσαρέσκεια (Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης, 2006). Παράλληλα, ο Locke (1976, ό.π. στους Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001) θεώρησε, ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με το σύστημα αξιών του ατόμου, ορίζοντάς την ως αποτέλεσμα της εκπλήρωσης των αξιών, που έχει η εργασία του ατόμου.

Στην δεύτερη κατηγορία παραγόντων ανήκουν αυτοί που έχουν σχέση με τη φύση της εργασίας και ονομάζονται «κίνητρα». Αυτοί δημιουργούν ευχαρίστηση και παρακίνηση στους εργαζομένους για όσο το δυνατόν υψηλότερη απόδοση. Βασικοί τέτοιοι παράγοντες είναι τα επιτεύγματα, η αναγνώριση των προσπαθειών, το αντικείμενο της εργασίας (υψηλός βαθμός ενδιαφέροντος), οι δυνατότητες ανάπτυξης του ανθρώπου, η ελευθερία πρωτοβουλιών, οι προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης – προαγωγών κ.α. Οι παράγοντες αυτοί ονομάζονται Παράγοντες Παρακίνησης, γιατί προκαλούν το αίσθημα ικανοποίησης και η ύπαρξή τους οδηγεί σε αύξηση της απόδοσης (Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης, 2006), (Μπουραντάς κ.α., 1999).

Συγκεκριμένα, στη θεωρία του Herzberg, η επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια ερμηνεύεται σύμφωνα με δύο παράγοντες, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως. Οι παράγοντες που γεννούν δυσαρέσκεια (λέγονται και παράγοντες υγιεινής ή υγειονομικοί) σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον, ενώ οι παράγοντες που γεννούν ικανοποίηση (ή αλλιώς παρακινήτες) σχετίζονται με το περιεχόμενο της εργασίας. Στους παράγοντες δυσαρέσκειας περιλαμβάνονται οι εργασιακές συνθήκες, η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, οι μισθοί και τα επιδόματα, το αίσθημα της ασφάλειας στην εργασία, η γενικότερη πολιτική και διοίκηση της υπηρεσίας και η ποιότητα της επίβλεψης που παρέχεται. Οι παράγοντες της ικανοποίησης είναι οι εξής: α) η επίτευξη, β) η ευθύνη, γ) η αναγνώριση, δ) η ανέλιξη, ε) η εργασία καθ' αυτή και στ) η προσωπική ανάπτυξη (Everard & Morris, 1999). Όταν οι παράγοντες υγιεινής είναι ανεπαρκείς, οι άνθρωποι θα βιώσουν περισσότερο

άγχος και επαγγελματική εξουθένωση. Σε αντίθεση, τα κίνητρα είναι εργασιακά χαρακτηριστικά, όπου οι άνθρωποι βρίσκουν εγγενώς την ικανοποίηση (Devos et al., 2006). Οι Tietjen & Myers (1998) αναφέρουν ότι: κατά την άποψη των Herzberg et al. (1957) οι παράγοντες παρακίνησης προκαλούν μία θετική στάση στην εργασία επειδή ικανοποιούν την ανάγκη των εργαζομένων για αυτοπραγμάτωση(...), έναν από τους βασικούς στόχους του ατόμου. Η ύπαρξη αυτών των κινήτρων, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη μεγιστοποίηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, ωστόσο η απουσία των παραγόντων υποκίνησης, κατά τον Herzberg, δεν οδηγεί σε μη ικανοποίηση. Ομοίως, οι παράγοντες υγιεινής, έχουν τη δυνατότητα να προκαλέσουν μεγάλη δυσανεμία. Αντίστοιχα, η απουσία τους δεν προκαλεί υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης (σ.227).

Θα πρέπει να σημειωθεί επίσης ότι η άποψη του Herzberg, σχετικά με το ότι μόνο τα κίνητρα μπορούν να προκαλέσουν την επαγγελματική ικανοποίηση και οι παράγοντες υγιεινής τη δυσανεμία, προκάλεσε έντονη κριτική αφού, σύμφωνα με τον Schultz (1982), υπάρχουν κάποιοι παράγοντες υγιεινής που μπορούν να δράσουν και ως κίνητρα.

Τη σύνδεση κινήτρων και επαγγελματικής ικανοποίησης τη συναντάμε στη «θεωρία της προσδοκίας» (expectancy theory), που διατύπωσε ο Vroom (1964), ο οποίος ασχολείται με το τι καθορίζει την πρόθεση του ατόμου να καταβάλει προσωπική προσπάθεια στη δουλειά. Ο Victor Vroom το 1964 ήταν ο πρώτος που διατύπωσε μια θεωρία προσδοκίας σύμφωνα με την οποία οι προσδοκίες των ανθρώπων διαμορφώνουν τα κίνητρα συμπεριφοράς. Ειδικότερα, η ελκυστικότητα της εργασίας και κατά συνέπεια η ικανοποίηση που παίρνει το άτομο από αυτή, είναι συνάρτηση όσων το άτομο πιστεύει ότι αποκομίζει από την εργασία του καθώς και του βαθμού στο οποίο τα αποτελέσματα αυτά είναι όντως επιθυμητά (ή ανεπιθύμητα) για το άτομο. Στη θεωρία των προσδοκιών υπάρχουν τρεις μεταβλητές: η ελκυστικότητα (σθένος), η συντελεστικότητα και η προσδοκία. Ειδικότερα, υπάρχουν και τρεις σχέσεις:

1. Η σχέση προσπάθειας – επίδοσης. Ο εργαζόμενος πιστεύει ότι υπάρχει πιθανότητα, αν καταβάλλει μια ορισμένη προσπάθεια, να επιτύχει ορισμένο επίπεδο απόδοσης/επίδοσης.
2. Η σχέση επίδοσης – αμοιβής. Ο εργαζόμενος πιστεύει ότι ορισμένη επίδοση είναι μοχλός για το επιθυμητό αποτέλεσμα (αμοιβή).
3. Η ελκυστικότητα της αμοιβής. Είναι η σπουδαιότητα, που ο εργαζόμενος αποδίδει στην αμοιβή/αποτέλεσμα, που μπορεί να επιτευχθεί στην εργασία. Στο σημείο αυτό συνδέονται οι προσωπικοί στόχοι και οι ανάγκες του εργαζόμενου (Αποστολοπούλου, 2008).

Πιο αναλυτικά, η θεωρία των προσδοκιών υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση του εργαζόμενου είναι η συνάρτηση των υποκειμενικών αντιλήψεων του (της προσδοκίας του) για το βαθμό στον οποίο η εργασία του διακρίνεται από συντελεστικότητα, δηλαδή στο κατά πόσο η εργασία του συντελεί στο να έχει κάποια επιθυμητά για τον ίδιο αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα μπορούν να αποκτήσουν κάποιο σθένος για το άτομο και το σθένος αυτό το αποκτούν βάσει του βαθμού στον οποίο είναι συντελεστικά στην επίτευξη των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων. Η πραγμάτωση αυτών των αποτελεσμάτων μπορεί να έχει θετική επιρροή στο άτομο και να σημαίνει κατ' επένταση επαγγελματική ικανοποίηση για το άτομο, ενώ ταυτόχρονα, μπορεί να έχει και αρνητική επιρροή, να έχει αρνητικό σθένος, το οποίο μπορεί να οφείλεται όχι στη φύση του αποτελέσματος αυτού καθ' αυτού αλλά στο γεγονός ότι δεν είναι ικανοποιητικά αναμενόμενο. Παρ' όλα αυτά θα πρέπει να σημειωθεί ότι, η θεωρία των προσδοκιών του Vroom, δεν υποστηρίχθηκε ικανοποιητικά σε εμπειρικό επίπεδο. Τέλος, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η παρακίνηση των εργαζομένων προϋποθέτει:

- Τη σύνδεση της απόδοσης του εργαζόμενου με τις ανταμοιβές (οποιασδήποτε μορφής, υλικές ή άυλες).
- Την ανάθεση σ' αυτόν εργασιών που ξέρει και μπορεί να κάνει.
- Να κατανοήσει ο εργαζόμενος τι ακριβώς περιμένουν οι άλλοι να κάνει.
- Τη δίκαιη μεταχείρισή του σχετικά με τις αμοιβές του.
- Την προσαρμογή των ανταμοιβών στις ανάγκες του εργαζόμενου, ώστε να έχουν αξία για αυτόν (Μπουραντάς κ.α. 1999).

Η παρακίνηση, λοιπόν, σύμφωνα με τη θεωρία των προσδοκιών, είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού δυο παραγόντων: της προτίμησης για κάποιο αποτέλεσμα και της προσδοκίας ότι μια συγκεκριμένη αντίδραση (πράξη ή συμπεριφορά) θα οδηγήσει σε αυτό το αποτέλεσμα (Κάντας, 1998).

Η θεωρία της επιρροής αναπτύχθηκε το 1976 από τον Edwin A. Locke και είναι η πιο διαδεδομένη θεωρία μέχρι σήμερα. Η κύρια προϋπόθεση αυτής της θεωρίας είναι η ικανοποίηση να καθορίζεται από μια διαφορά μεταξύ του τι θέλει κανείς σε μια θέση εργασίας και αυτό που έχει κανείς σε μια θέση εργασίας. Επιπρόσθετα, ο βαθμός σημαντικότητας που προσδίδει το άτομο σε έναν συγκεκριμένο παράγοντα εργασίας, προσδιορίζει την ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια που θα βιώσει, όταν οι προσδοκίες που έχει για το συγκεκριμένο παράγοντα εκπληρωθούν ή όχι. Όταν, για

παράδειγμα, ένας εργασιακός παράγοντας είναι σημαντικός για έναν εργαζόμενο, τότε η ικανοποίησή του θα επηρεαστεί θετικά, εφόσον οι προσδοκίες του καλυφθούν (και το αντίθετο), σε σύγκριση με κάποιον άλλον εργαζόμενο, για τον οποίο ο δεδομένος παράγοντας δεν είναι σημαντικός.

Ο J. Stacy Adams (1965), υποστηρίζει πως οι εργαζόμενοι ακολουθούν στην εργασία τους τις νόρμες της ισότητας και της δικαιοσύνης. Συγκρίνουν όλα όσα επενδύουν για την επιχείρηση με τα αποτελέσματα που λαμβάνουν από αυτή και ταυτόχρονα με τα αποτελέσματα ενός άλλου ατόμου ή ομάδας που προσφέρει εξίσου με τους ίδιους. Μπορεί να δυσχεραστεί όταν υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα σε αυτά που ο ίδιος προσφέρει για την επιχείρηση και στην αμοιβή (εξωγενή ή εσωγενή) που λαμβάνει από αυτή. Όταν αισθάνονται αδικημένοι σε σχέση με την προσπάθεια που καταβάλλουν, προσπαθούν να διορθώσουν αυτή την αδικία. Σύμφωνα με την εκτίμηση του εργαζόμενου, εάν η προσφορά του είναι μεγαλύτερη από τα αποτελέσματα, ο εργαζόμενος θεωρεί ότι αδικείται, ενώ η αδικία του προκαλεί το συναίσθημα της δυσαρέσκειας. Προσπαθεί λοιπόν να διορθώσει αυτή την αδικία και έτσι είτε μειώνοντας την προσφορά του, είτε προσπαθώντας να αυξήσει τα αποτελέσματα (αύξηση μισθού, λιγότερες ώρες εργασίας), προσπαθεί να δημιουργήσει μια κατάσταση με γνώμονα να αποκαταστήσει την αδικία. Αν η προσπάθεια αυτή δεν καταλήξει στο επιθυμητό αποτέλεσμα, τότε ο εργαζόμενος θα εγκαταλείψει την αρνητική γι' αυτόν κατάσταση (Ξηροτύρη – Κουφίδου, 2001). Αν τα οφέλη που λαμβάνει ο εργαζόμενος αντιστοιχούν σύμφωνα με την εκτίμησή του, στην προσφορά του, τότε υπάρχει η αίσθηση της δικαιοσύνης και της ικανοποίησης, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της προσφοράς του. Επομένως, η αίσθηση της δικαιοσύνης υποκινεί τον εργαζόμενο, επειδή υπάρχει η βεβαιότητα ότι η μεγαλύτερη προσπάθεια θα εκτιμηθεί ανάλογα (Luthans, 2005).

Η θεωρία ERG του Aldelfer (1972) έχει τις βάσεις της στη θεωρία των ανθρωπίνων αναγκών του Maslow, με βασικές διαφορές ότι η θεωρία αυτή αναφέρεται σε τρεις κατηγορίες αναγκών και ότι αυτές οι ανάγκες δεν ακολουθούν την αυστηρή σειρά ακολουθίας που υποστηρίζει ο Maslow. Η θεωρία ονομάστηκε ERG από τα αρχικά των λέξεων Existence – Relatedness – Growth (Saif et al., 2012). Επίσης, σύμφωνα με τον Aldelfer, η μη ικανοποίηση (ματαίωση) για οποιοδήποτε λόγο των αναγκών ανώτερου επιπέδου (σχέσης και ανάπτυξης) μπορεί να προκαλέσει οπισθοδρόμηση σε ανάγκες κατώτερου επιπέδου, ενώ, αντίθετα, η ικανοποίηση μιας ανάγκης δε σημαίνει ότι αυτή παύει να αποτελεί κίνητρο, όπως υποστηρίζει ο Maslow, αντίθετα μάλιστα, μπορεί να λειτουργήσει αυξητικά για την έντασή της. Η επαγγελματική ικανοποίηση εξαρτάται από την εκπλήρωση τριών

ειδών αναγκών: α) των αναγκών ύπαρξης (existence), που υπάγονται οι φυσιολογικές ανάγκες και οι ανάγκες ασφάλειας, β) των αναγκών σχέσης (relatedness) με το κοινωνικό περιβάλλον, που υπάγονται οι κοινωνικές ανάγκες και γ) των αναγκών ανάπτυξης (growth) που υπάγονται οι δυο ανώτερες κατηγορίες αναγκών του Maslow (Κάντας, 1998), (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Ένας εργαζόμενος μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες ύπαρξης μέσω του μισθού, των πρόσθετων παροχών και ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος. Οι ανάγκες σχέσης, ικανοποιούνται μέσα από τις διαπροσωπικές επαφές με τους συναδέλφους, όταν αυτές διακρίνονται από συναισθηματική στήριξη, σεβασμό, αναγνώριση και παρέχουν στους συμμετέχοντες κατά την επαφή την αίσθηση του «ανήκειν». Τέλος, οι ανάγκες ανάπτυξης καλύπτονται όταν η εργασία είναι δημιουργική και παρέχει προκλήσεις και αυτονομία. Οι διαφορές των δύο προαναφερθεισών θεωριών είναι ότι στη δεύτερη θεωρία ο μειωμένος αριθμός κατηγοριών δίνει μεγαλύτερη εννοιολογική ευρύτητα σε κάθε κατηγορία. Επίσης στη θεωρία του Aldelfer γίνεται δεκτό ότι μπορεί να υπάρξει οπισθοδρόμηση από ανάγκες ανώτερου επιπέδου σε ανάγκες κατώτερου επιπέδου, αν υπάρξει ματαίωση των αναγκών του ανώτερου επιπέδου (Saif et al., 2012).

Οι Salancik και Pfeffer (1977) υποστήριζαν ότι οι εργαζόμενοι αποφασίζουν για το τι νιώθουν για την εργασία τους αποκλειστικά οι ίδιοι. Το πόρισμά τους σχετικά με το αν είναι ικανοποιημένοι ή όχι από την εργασία τους επηρεάζεται από τη συμπεριφορά ατόμων που εργάζονται σε παρεμφερή με εκείνους περιβάλλοντα. Το άτομο, αντιλαμβάνεται κατά πόσο οι άλλοι είναι επαγγελματικά ικανοποιημένοι ή όχι και με βάση αυτή ακριβώς την εκτίμηση, καταλήγει στην αντίληψη για το αν το ίδιο είναι επαγγελματικά ικανοποιημένο ή όχι. Πρόκειται για μια πολύ ενδιαφέρουσα θεωρία καθώς αναγνωρίζει τον κοινωνικό χαρακτήρα της εργασίας και προτείνει έναν τρόπο να καθορίζεται η επαγγελματική ικανοποίηση, μολονότι οι McCormick & Ilgen (1985) υποθέτουν ότι μπορεί να υπάρχουν κι άλλες μεταβλητές που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση.

Ο Douglas McGregor (1960) ανέπτυξε τη διπολική θεωρία X και Y (employee motivation theory X and theory Y) της ανθρώπινης συμπεριφοράς στην εργασία. Δεν υποστηρίζει ότι οι εργαζόμενοι ανήκουν οπωσδήποτε στον ένα τύπο ή στον άλλο. Κατά κύριο λόγο έβλεπε ότι οι δύο αυτές θεωρίες είναι εκ διαμέτρου αντίθετες, έχοντας μάλιστα μεταξύ τους ένα ευρύ φάσμα πιθανών διαφορετικών εργασιακών συμπεριφορών. Οι εργαζόμενοι σύμφωνα με τη θεωρία X μπορούν να περιγραφούν σαν άτομα που δεν τους αρέσει η εργασία και προσπαθούν με κάθε ευκαιρία να αποφύγουν να αναλάβουν ευθύνες και πρωτοβουλίες. Πρόκειται για άτομα που επιθυμούν να εργάζονται εκ του ασφαλούς και

είναι φυγόπονα. Αντίθετα, όσοι περιγράφονται από τη θεωρία Y του McGregor θεωρούν ότι η εργασία είναι κάτι φυσιολογικό, όπως και η ξεκούραση, δεν αντιπαθούν την εργασία και επιδιώκουν να αποκτήσουν υπευθυνότητες εφόσον έχουν κάποια υποκίνηση. (Vaske & Grantham, 1990). Αν στα σχολεία ένας διευθυντής διευθύνει το σχολείο με βάση τη θεωρία X, τότε ο διευθυντής θα γίνεται ολοένα και περισσότερο συγκεντρωτικός με αποτέλεσμα να μην μπορούν να λειτουργήσουν σωστά οι εκπαιδευτικοί. Θα υπάρχει κλίμα δυσφορίας και η σχολική μονάδα και το προσωπικό που την απαρτίζει να μην είναι αποτελεσματική. Για αυτούς τους λόγους η οργάνωση και διοίκηση ενός σχολείου πρέπει να αποφεύγεται με βάση το μοντέλο της θεωρίας X. Το αντίθετο θα συμβεί όταν η διεύθυνση λειτουργεί με βάση την θεωρία Y με την οποία μπορεί να δημιουργηθεί ένα κλίμα επαγγελματισμού που θα το καταστήσουν αποδοτικό και αποτελεσματικό (Πασιαρδής, 2004).

Η θεωρία αυτή που αναπτύχθηκε από τους Hackman & Oldham (1976) αναφέρεται στη ύπαρξη συγκεκριμένων εργασιακών χαρακτηριστικών που επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο τη συμπεριφορά και τις στάσεις των εργαζομένων. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι: η ποικιλία δεξιοτήτων, η ταυτότητα του έργου, η σπουδαιότητα του έργου, η αυτονομία και η ανατροφοδότηση (feedback). Η αλλαγή στα χαρακτηριστικά αυτά δεν επιδρά άμεσα στην εργασιακή συμπεριφορά, επηρεάζει όμως, τον τρόπο που τα άτομα βιώνουν τις αντιδράσεις σε αυτές τις αλλαγές. Αυτά τα ψυχολογικά βιώματα οδηγούν με τη σειρά τους, σε αλλαγές στα κίνητρα εργασίας και στη συμπεριφορά. Αποδείχθηκε ερευνητικά ότι τα άτομα παρουσιάζουν διαφορετικό βαθμό στην ανάγκη ανάπτυξης καθώς και ότι εκείνα που έχουν εντονότερα αυτή την ανάγκη επηρεάζονται περισσότερο από τις αλλαγές αυτές και έχουν πιο ισχυρά κίνητρα για μεγαλύτερη παραγωγικότητα, γεγονός που οδηγεί σε μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση απ' ότι τα άτομα που έχουν αυτή την ανάγκη λιγότερο έντονη. Όσο μεγαλύτερος ο βαθμός ύπαρξης αυτών των βασικών χαρακτηριστικών τόσο υψηλότερα είναι τα κίνητρα των εργαζομένων και τόσο πιο θετικά είναι τα συναισθήματά τους για την εργασία τους. Πρόκειται για ένα θεωρητικό μοντέλο πολλά υποσχόμενο σε ό,τι αφορά τις διαστάσεις ή τα θέματα της εργασίας που πρέπει να μεταβληθούν προκειμένου να βελτιωθούν τα κίνητρα, η απόδοση και η ικανοποίηση των εργαζομένων.

Τέλος, ορισμένοι ερευνητές θεωρούν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με την αφοσίωση που δείχνει ένα άτομο στον οργανισμό που εργάζεται, αλλά και με την απόδοση του ίδιου του οργανισμού (Mathieu, 1991), (Ostroff, 1992). Η αφοσίωση στον οργανισμό, στον οποίο κάποιος εργάζεται είναι ο βαθμός στον οποίο ο εργαζόμενος συμμετέχει και ταυτίζεται με τον οργανισμό αυτό. Ως προς την απόδοση του οργανισμού, ο Ostroff (1992) ξεχώρισε πέντε τομείς

απόδοσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας: α) επίδοση των μαθητών, β) συμπεριφορά – διαγωγή των μαθητών, γ) ικανοποίηση των μαθητών, δ) κινητικότητα ή ροή ανανέωσης του προσωπικού και ε) απόδοση της διοίκησης. Η ικανοποίηση που κερδίζει το άτομο από την εργασία του συνδέεται επίσης και με την παραγωγικότητα του (Rice, Gentile & McFarlin, 1991). Ειδικότερα, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει άμεση σχέση με την ποιότητα και τη σταθερότητα του διδακτικού τους έργου (Perie, Baker & Whitener, 1997), αλλά και με την αποτελεσματικότητά τους, η οποία τελικά επηρεάζει την επίδοση των μαθητών (Asthton & Webb, 1986). Οι Smith & Ross (2001) θεωρούν ότι οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών είναι οι συνθήκες μάθησης των μαθητών τους. Έτσι, ένα σχολικό σύστημα που δεν προάγει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, δεν είναι σε θέση να δημιουργήσει συναισθήματα ικανοποίησης ούτε στους μαθητές του.

Η επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση αναφέρεται «στη συναισθηματική σχέση του εκπαιδευτικού με τον διδακτικό του ρόλο και αναδύεται μέσα από τη διάκριση της σχέσης ανάμεσα στο τι θέλει κανείς από το επάγγελμά του και στο τι αντιλαμβάνεται ότι αυτό του προσφέρει» (Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες. Εξωτερικοί παράγοντες είναι οι συνθήκες εργασίας και οι οικονομικές απολαβές, ενώ εσωτερικοί είναι το ενδιαφέρον, όταν εκτελούν το εκπαιδευτικό τους έργο σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους (Parvin & Kabir, 2011).

Ανάλογες έρευνες που έχουν γίνει τις τελευταίες δεκαετίες από τους Farber (1991), Friedman & Farber (1992) και Kyriacou (1987), κατέδειξαν ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών οφείλεται σε εγγενή κίνητρα. Σύμφωνα με αυτές τις έρευνες, η κυριότερη πηγή ικανοποίησης είναι η ενασχόληση και η επαφή με τα παιδιά. Άλλες έρευνες (Hargreaves, 1994, 1997) (Little, 1996) (Nias 1989, 1993, 1996) καταδεικνύουν τη ρουτίνα, τη μονοτονία, την αδιαφορία των μαθητών και την έλλειψη υποστήριξης ως τους παράγοντες που σχετίζονται με τα συναισθήματα της απώλειας ικανοποίησης, της απομυθοποίησης και τις αρνητικές αντιλήψεις για την ατομική αξία των εκπαιδευτικών.

Συνοψίζοντας τις διάφορες θεωρίες καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι είναι απαραίτητο σε ένα εργασιακό περιβάλλον να υπάρχουν τα κίνητρα που θα οδηγήσουν τους εργαζόμενους σε επαγγελματική ικανοποίηση. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ότι μπορούν να δράσουν ως επιστήμονες και όχι ως εκτελεστές των αποφάσεων κάποιων άλλων, αλλά πρέπει να αφήνονται ελεύθεροι να επιλέγουν μόνοι τους τις μεθόδους που θεωρούν

καταλληλότερες για να διδάξουν τους μαθητές τους γιατί έτσι θα είναι αποδοτικότεροι στο χώρο εργασίας τους.

1.3 Υποχρεωτική εκπαίδευση

Η Εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά μεταξύ των ηλικιών 6-15, δηλαδή περιλαμβάνει την Πρωτοβάθμια (Δημοτικό) και την κατώτερη Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο). Η σχολική ζωή, όμως, των μαθητών μπορεί να ξεκινά από την ηλικία των 2,5 ετών (προσχολική εκπαίδευση) σε ιδρύματα (ιδιωτικά και δημόσια) που ονομάζονται Βρεφονηπιακοί Παιδικοί Σταθμοί. Ορισμένοι Βρεφονηπιακοί Παιδικοί σταθμοί διαθέτουν και Νηπιακά Τμήματα που λειτουργούν παράλληλα προς τα Νηπιαγωγεία. Η διάρκεια φοίτησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Δημοτικό) είναι εξαετής, με ηλικία εισόδου το 6ο έτος. Παράλληλα προς τα κοινά Νηπιαγωγεία και Δημοτικά λειτουργούν και Ολοήμερα σχολεία, τα οποία έχουν διευρυμένο ωράριο λειτουργίας και εμπλουτισμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η μεταυποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σύμφωνα με τη μεταρρύθμιση του 1997, περιλαμβάνει δύο τύπους σχολείων: τα Ενιαία Λύκεια και τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ). Η διάρκεια φοίτησης είναι τριετής στα Ενιαία Λύκεια και διετής (α' κύκλος σπουδών) ή τριετής (β' κύκλος σπουδών) στα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια, ενώ δεν αποκλείονται αμοιβαίες μετακινήσεις από τον ένα τύπο σχολείου στον άλλο. Παράλληλα με τα κοινά σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης λειτουργούν και Ειδικά Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια και λυκειακές τάξεις, που απευθύνονται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης λειτουργούν και Μουσικά, Εκκλησιαστικά και Αθλητικά Γυμνάσια και Λύκεια.

(<http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typoy/298-uncategorised/299-to-ekpaideytiko-systima>)

Προσχολική Εκπαίδευση

Η Προσχολική Εκπαίδευση παρέχεται από τα Νηπιαγωγεία. Στα νηπιαγωγεία εγγράφονται παιδιά ηλικίας τεσσάρων ετών και άνω και η φοίτηση σε αυτά διαρκεί δύο έτη. Η παρακολούθηση του Νηπιαγωγείου είναι υποχρεωτική για τα νήπια που έχουν συμπληρώσει την ηλικία των πέντε ετών.

Δημοτικό Σχολείο

Το Δημοτικό Σχολείο ανήκει στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Η φοίτηση σε αυτό είναι υποχρεωτική και διαρκεί έξι χρόνια, από την ηλικία των έξι μέχρι των δώδεκα ετών. Το Δημοτικό Σχολείο έχει ως βασικό στόχο την ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη πνευματική και σωματική

ανάπτυξη των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο Δημοτικό Σχολείο διαμορφώνεται και διευρύνεται η σχέση μεταξύ της δημιουργικής δραστηριότητας και της μελέτης αντικειμένων, καταστάσεων και φαινομένων και αναπτύσσονται οι μηχανισμοί που ενισχύουν την αφομοίωση της γνώσης. Το Δημοτικό Σχολείο βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν θεμελιώδεις έννοιες και βαθμιαία να αποκτήσουν την ικανότητα να ανάγονται στην περιοχή της αφηρημένης σκέψης και να χειρίζονται ορθά τον προφορικό και γραπτό λόγο. Στην Ελλάδα σταδιακά εφαρμόζεται η λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου με διευρυμένο ωράριο λειτουργίας και εμπλουτισμένο αναλυτικό πρόγραμμα, όπου εντάσσονται κατά προτεραιότητα τα παιδιά των εργαζόμενων γονέων, καθώς και Προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας για μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και για αλλοδαπούς μαθητές. Στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης λειτουργούν, μαζί με το Δημοτικό Σχολείο, εναλλακτικές δομές στις οποίες περιλαμβάνονται:

- **Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**, τα οποία λειτουργούν σε περιοχές που παρατηρείται έντονη πυκνότητα αλλοδαπών παιδιών και ακολουθούν τα προγράμματα των δημοτικών σχολείων προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών.
- **Μειονοτικά Σχολεία**, τα οποία λειτουργούν στην περιοχή της Θράκης, όπου βρίσκεται το μεγαλύτερο ποσοστό της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη χώρα μας. Στα σχολεία αυτά η διδασκαλία γίνεται τόσο στην τουρκική όσο και στην ελληνική γλώσσα.
- **Πειραματικά Σχολεία**, στα οποία εφαρμόζονται πειραματικά προγράμματα και μέθοδοι διδασκαλίας και γίνεται χρήση πειραματικών βιβλίων και άλλων μέσων διδασκαλίας.
- **Σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**, στα οποία φοιτούν μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- **Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας**, στα οποία φοιτούν ενήλικες οι οποίοι θέλουν να συνεχίσουν την εκπαίδευση τους στο Δημοτικό Σχολείο, την οποία διέκοψαν σε μικρότερη ηλικία.
- **Ολοήμερα Σχολεία**, τα οποία έχουν διευρυμένο ωράριο και εμπλουτισμένο πρόγραμμα σπουδών και αποτελούν την απάντηση της Πολιτείας στις σύγχρονες συνθήκες ζωής, όπου και οι δύο γονείς εργάζονται για πολλές ώρες ημερησίως.

- **Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας**, το οποίο ιδρύθηκε στην Κρήτη και ακολουθεί εξ' ολοκλήρου τα αναλυτικά προγράμματα μαθημάτων που διδάσκονται στα Ευρωπαϊκά Σχολεία. Σε αυτό εγγράφονται παιδιά του προσωπικού του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για την Ασφάλεια των Δικτύων και Πληροφοριών (ENISA) ή άλλης υπηρεσίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παιδιά του προσωπικού των Διεθνών Οργανισμών και των διπλωματικών αποστολών που εδρεύουν στο Ηράκλειο της Κρήτης, παιδιά των οποίων ο ένας τουλάχιστον γονιός είναι πολίτης χώρας μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης και παιδιά εργαζομένων σε Ιδρύματα ή σε Οργανισμούς των οποίων το αντικείμενο αφορά την Έρευνα και Ανάπτυξη.

Η διαδικασία προαγωγής των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου από τάξη σε τάξη γίνεται χωρίς εξετάσεις, εφόσον αυτοί έχουν φοιτήσει για χρονικό διάστημα μεγαλύτερο από το μισό του διδακτικού έτους και εφόσον κατά την κρίση του δασκάλου τους ανταποκρίνονται στους όρους αξιολόγησης που αποδεικνύουν το βαθμό κατάρτισης των γνώσεων που αντιστοιχούν στην τάξη στην οποία φοιτούν. Στο τέλος κάθε διδακτικού έτους δίνεται στους μαθητές τίτλος προόδου. Με την ολοκλήρωση της ΣΤ' τάξης περατώνεται η φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο και εκδίδεται Τίτλος Σπουδών, ο οποίος διαβιβάζεται υπηρεσιακώς σε Γυμνάσιο της περιοχής προκειμένου οι μαθητές να συνεχίσουν τη φοίτησή τους σ' αυτό.

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η Υποχρεωτική Εκπαίδευση ολοκληρώνεται με τη φοίτηση των μαθητών στο Γυμνάσιο, το οποίο αποτελεί τμήμα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Κατώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση). Η φοίτηση στο Γυμνάσιο είναι τριετής και αφορά μαθητές ηλικίας 12 έως 15 ετών, οι οποίοι εγγράφονται σε αυτό μετά την απόκτηση του Απολυτηρίου Δημοτικού Σχολείου.

Η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση παρέχεται σε δύο κύκλους: Την υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που προσφέρεται από το Γυμνάσιο και τη μεταυποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που προσφέρεται από το Ενιαίο Λύκειο και τα Επαγγελματικά Λύκεια (Επα. Λ.).

Γυμνάσιο

Το Γυμνάσιο καλύπτει τα τρία τελευταία χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και οι μαθητές φοιτούν σ' αυτό από την ηλικία των δώδεκα μέχρι των δεκαπέντε ετών. Η εκπαίδευση που παρέχεται στο Γυμνάσιο, όπως αναφέρεται στο σχετικό Νόμο, έχει ως στόχο να προωθήσει την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών με βάση τις δυνατότητες που έχουν στην ηλικία αυτή και τις απαιτήσεις που

καλούνται να αντιμετωπίσουν στη ζωή. Ειδικότερα, το Γυμνάσιο βοηθά τους μαθητές να διευρύνουν το σύστημα αξιών τους, να συμπληρώσουν και να συνδυάσουν την κατάρτιση της γνώσης με τους ανάλογους κοινωνικούς προβληματισμούς, να καλλιεργήσουν τη γλωσσική τους έκφραση, να αναπτύξουν ομαλά το σώμα τους, να γνωρίσουν τις διάφορες μορφές της τέχνης, να διαμορφώσουν αισθητικό κριτήριο, να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες, κλίσεις, δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους.

Στο πλαίσιο της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργούν μαζί με το Γυμνάσιο εναλλακτικές δομές στις οποίες περιλαμβάνονται:

- **Εσπερινά Γυμνάσια**, που απευθύνονται σε μαθητές άνω των 14 ετών οι οποίοι εργάζονται. Η φοίτηση διαρκεί 3 έτη και περιλαμβάνει τις τάξεις Α', Β', και Γ' που αντιστοιχούν πλήρως με αυτές του Ημερησίου Γυμνασίου.
- **Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας**, στα οποία φοιτούν ενήλικες οι οποίοι θέλουν να συνεχίσουν την εκπαίδευση τους στο Γυμνάσιο, την οποία διέκοψαν σε μικρότερη ηλικία.
- **Πρότυπα Πειραματικά Γυμνάσια**, που έχουν ως σκοπό μεταξύ άλλων την προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας σε συνεργασία με αντίστοιχες σχολές και τμήματα των Α.Ε.Ι., την πειραματική εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών, αναλυτικών προγραμμάτων, μεθόδων διδασκαλίας, εκπαιδευτικού υλικού, καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και δράσεων και την υποστήριξη του στόχου της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της αριστείας και την ανάδειξη, προώθηση και εκπαίδευση μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές δυνατότητες και ταλέντα αλλά και την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.
- **Μουσικά Γυμνάσια**, στα οποία οι μαθητές παρακολουθούν, εκτός από τα μαθήματα γενικής παιδείας που διδάσκονται στα γενικά γυμνάσια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και μαθήματα μουσικής παιδείας ώστε να προετοιμαστούν και να καταρτιστούν κατάλληλα για να σταδιοδρομήσουν επαγγελματικά στο χώρο της Μουσικής.
- **Καλλιτεχνικά Γυμνάσια**, στα οποία οι μαθητές παρακολουθούν, εκτός από τα μαθήματα γενικής παιδείας που διδάσκονται στα γενικά γυμνάσια, και μαθήματα που σχετίζονται με το χώρο των Εικαστικών Τεχνών, του Θεάτρου, του Κινηματογράφου και του Χορού, με σκοπό να προετοιμαστούν ώστε να σταδιοδρομήσουν επαγγελματικά σε έναν από τους παραπάνω πολιτιστικούς τομείς.

- **Εκκλησιαστικά Γυμνάσια**, που έχουν ως στόχο να καλλιεργήσουν περαιτέρω τις αξίες της Ορθόδοξης Πίστεως στα άτομα που πρόκειται να στελεχώσουν την Ορθόδοξη Εκκλησία ως κληρικοί ή ως λαϊκοί. Στα σχολεία αυτά οι μαθητές παρακολουθούν τα ίδια μαθήματα που διδάσκονται στα γενικά γυμνάσια της Κατώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και επιπλέον θρησκευτικού περιεχομένου μαθήματα όπως: Βυζαντινή Μουσική, Παλαιά και Καινή Διαθήκη, Αγιολογία, Λειτουργική κ.α.

- **Ιερατικά Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας**, στα οποία εφαρμόζονται προγράμματα διетуός κύκλου Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης και μπορούν να εγγραφούν σε αυτά κληρικοί και λαϊκοί που έχουν συμπληρώσει το 18ο έτος της ηλικίας τους.

- **Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου**, στα οποία οι μαθητές πέραν όλων των άλλων μαθημάτων που διδάσκονται στα γενικά γυμνάσια, διδάσκονται δύο έως τέσσερα αθλήματα. Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής αντικαθίσταται από δίωρη πρωινή προπόνηση, τρεις φορές την εβδομάδα, στα καλλιεργούμενα αθλήματα, από καθηγητές Φυσικής Αγωγής, ειδικευμένους στα συγκεκριμένα αθλήματα.

- **Γυμνάσια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Γ.Ε.Α.Ε.)**, τα οποία απευθύνονται σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και περιλαμβάνουν μια προκαταρκτική τάξη και τις τρεις επόμενες Α', Β' και Γ'. Μαθητές απόφοιτοι του Δημοτικού Σχολείου με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί να εγγράφονται απευθείας στην Α' Τάξη του Γυμνασίου Ε.Α.Ε., ύστερα από αξιολόγηση που πραγματοποιείται από το οικείο Κέντρο Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) και μέχρι το 19ο έτος της ηλικίας τους.

- **Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια**, στα οποία εγγράφονται απόφοιτοι του Δημοτικού Σχολείου γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης. Η φοίτηση στα εν λόγω γυμνάσια είναι πενταετής ενώ εφαρμόζεται πρόγραμμα για την ολοκλήρωση της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης και την παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης.

- **Μειονοτικά Σχολεία**, όπου το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει τόσο ελληνικά όσο και τουρκικά μαθήματα ενώ η διδασκαλία γίνεται και στις δύο γλώσσες. Επίσης, στα σχολεία αυτά υλοποιείται το ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» με στόχο τη βελτίωση των εκπαιδευτικών δεδομένων της Μουσουλμανικής Μειονότητας.

- **Διαπολιτισμικά Γυμνάσια**, τα οποία όπως και στην περίπτωση των δημοτικών σχολείων, ιδρύονται σε περιοχές όπου παρατηρείται έντονη πυκνότητα αλλοδαπών παιδιών και ακολουθούν τα προγράμματα των δημοσίων σχολείων προσαρμοσμένα στις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών.

- **Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας**, η λειτουργία του οποίου περιγράφηκε ανωτέρω.

- **Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια**. Με το Νόμο 4186/2013 ιδρύονται τα Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια στα οποία εγγράφονται απόφοιτοι δημοτικού σχολείου γενικής ή ειδικής εκπαίδευσης και στα οποία η φοίτηση περιλαμβάνει πέντε τάξεις. Τα σχολεία αυτά ανήκουν στην υποχρεωτική εκπαίδευση και χορηγούν στο τέλος της Δ' Τάξης το «Απολυτηρίου Γυμνασίου» και στο τέλος της Ε' Τάξης, πτυχίο με επαγγελματικά δικαιώματα, επιπέδου 2β. Τα γυμνάσια αυτά εφαρμόζουν πρόγραμμα για την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την παροχή επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση στο Γυμνάσιο προκύπτει συνθετικά από την καθημερινή προφορική εξέταση και την όλη συμμετοχή του μαθητή στη διδακτική – μαθησιακή διαδικασία, τις ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες, τις ωριαίες υποχρεωτικές γραπτές δοκιμασίες, και τέλος, τις γραπτές ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις μετά τη λήξη των μαθημάτων στο τέλος του έτους.

Στο τέλος του σχολικού έτους οι μαθητές που δε συμπληρώνουν βαθμό προαγωγής σε κάποια μαθήματα, παραπέμπονται σε συμπληρωματική εξέταση το Σεπτέμβριο. Εκείνοι που δεν κρίνονται άξιοι προαγωγής οφείλουν να φοιτήσουν και πάλι στην ίδια τάξη ή εφόσον πρόκειται για μαθητές της τελευταίας τάξης του Γυμνασίου, έχουν δικαίωμα να προσέρχονται σε επαναληπτική εξέταση στις προβλεπόμενες εξεταστικές περιόδους.

Οι απόφοιτοι Γυμνασίου λαμβάνουν Απολυτήριο Τίτλο, ο οποίος τους παρέχει τη δυνατότητα ένταξης στο Β' Κύκλο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, απόφοιτοι Γυμνασίου, ηλικίας άνω των 18 ετών, μπορούν να γίνουν δεκτοί σε Τμήματα των Ι.Ε.Κ, σε συγκεκριμένες ειδικότητες, όπου φοιτούν μέχρι 2 εξάμηνα και αποκτούν Πιστοποιητικό Επαγγελματικής Κατάρτισης επιπέδου 1.

Πτυχιακή Εργασία, ΠΕΣΥΠ 2015-16, ©Γεωργόπουλος Αντώνιος Α.Μ. 6/2015 - Σαλίγκιος Αθανάσιος Α.Μ. 35/2015, «Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2°

Ο Ρόλος & το Πλαίσιο εργασίας του εκπαιδευτικού

2.1 Ο ρόλος και το έργο του εκπαιδευτικού

Αποσαφηνίζοντας την έννοια του «ρόλος», εννοούμε το σύνολο των προσδοκιών και της αναμενόμενης συμπεριφοράς ενός ατόμου, το οποίο κατέχει μια θέση μέσα σε μια ομάδα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, όπως και κάθε κοινωνικός ρόλος, διαμορφώνεται και συγκροτείται στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης ιστορικής κοινωνίας, η οποία με τη σειρά της λειτουργεί ακριβώς και υπάρχει επειδή συγκροτεί και κατανέμει κοινωνικούς ρόλους στα μέλη της και τα εκπαιδεύει γι' αυτούς (Γσαρδάκης, 1992).

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί μέλος του σχολείου, ενός δηλαδή οργανωμένου κοινωνικού συνόλου. Ως μέλος του συνόλου υπόκειται σε συγκεκριμένες υποχρεώσεις και καλείται να διαδραματίσει έναν ανάλογο ρόλο με συγκεκριμένες απαιτήσεις. Έτσι, δεν μπορούμε να κατανοήσουμε το ρόλο του εκπαιδευτικού αποσπασμένο από το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο πραγματώνεται. Αναφερόμενοι στο ρόλο του εκπαιδευτικού, μπορούμε να πούμε ότι αυτός προσδιορίζεται από τις συνειδητές ή ασυνειδητές προσδοκίες και απαιτήσεις όλων των κοινωνικών ομάδων και φορέων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με το σχολείο. Οι κοινωνικές αυτές ομάδες (μαθητές, γονείς, σύλλογοι – κυρίως κοινωνικοπολιτιστικοί – κοινή γνώμη, συνδικαλισμός, διοίκηση, πολιτεία, κ.λπ.) εξελίσσονται και μεταβάλλονται, με αποτέλεσμα να μεταβάλλεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του προσδιορίζεται ακόμη από την επιστημονική του κατάρτιση, από το νόημα και τη βαρύτητα που ο ίδιος δίνει στο ρόλο του καθώς και από την ίδια τη σχολική πραγματικότητα στα πλαίσια της οποίας υλοποιείται ο ρόλος αυτός. (Ντούσκας, 2005:95).

Οι όροι «σχολείο» και «μάθηση» δε νοούνται χωρίς να λάβουμε υπόψη τον εμπλεκόμενο ρόλο του εκπαιδευτικού. Η μάθηση δε δύναται να επιτευχθεί χωρίς την παρουσία του μέσα στην τάξη, όσο κι αν εξελίσσεται η τεχνολογία, όσο και αν διατυπώνονται νέες θεωρίες και αν εφαρμόζονται νέες μέθοδοι διδασκαλίας. Ο πιο βασικός και δυναμικός παράγοντας είναι ο ενθουσιώδης εκπαιδευτικός, ο οποίος με την επιστημονική του συγκρότηση, το πάθος και το μεράκι του ενημερώνεται και αξιολογεί δυναμικά τα νέα δεδομένα και υιοθετεί τρόπους πρακτικής εφαρμογής τους, προκειμένου να επηρεάσει θετικά όχι μόνο τη μάθηση και αγωγή του μαθητή, αλλά και τη μελλοντική του εξέλιξη και πορεία.

Πριν αναφερθούμε αναλυτικότερα στο ρόλο του στο σύγχρονο σχολείο, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε στις γνωστές λειτουργίες που επιτελεί το σημερινό σχολείο, ως κοινωνικός και

παιδαγωγικός οργανισμός (Κωνσταντίνου, 1994:30). Σύμφωνα με τον κ. Χ. Κωνσταντίνου, το σχολείο επιτελεί μια ιδεολογική – κοινωνικοποιητική λειτουργία, μεταβιβάζοντας κυρίως κανονιστικά-πολιτισμικά στοιχεία στους μαθητές, όπως τρόπους σκέψης και βασικούς προσανατολισμούς, καθώς επίσης και αντίστοιχα πρότυπα, κίνητρα και αντιλήψεις περί δικαίου και ηθικής. Επίσης, επιτελεί μία τεχνική-μαθησιακή λειτουργία, μεταβιβάζοντας πολιτισμικά-τεχνικά στοιχεία στους μαθητές, όπως τη γραφή, την ανάγνωση, την αριθμητική, κ.α. προκειμένου να καταστούν ικανοί για ενεργή συμμετοχή στους διάφορους τομείς της κοινωνικής ζωής. Τρίτη λειτουργία που επιτελεί το σχολείο είναι η επιλεκτική, αποδίδοντας στους μαθητές την κοινωνική θέση, δηλαδή προεπιλέγοντας μαθητές για συγκεκριμένες θέσεις της κοινωνικής ιεραρχίας, σύμφωνα με τους τίτλους σπουδών και προκαθορίζοντας την αντίστοιχη ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία μέσω του καθορισμού των ευκαιριών στη ζωή (αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής). Τέλος, το σχολείο επιτελεί μια κουστωδιακή λειτουργία, απελευθερώνοντας τους γονείς από τον παιδαγωγικό ρόλο τους, με αποτέλεσμα την περιοδική αποδέσμευση διαθέσιμης εργατικής δύναμης (κοινωνική πρόνοια).

Πιο αναλυτικά, ο σύγχρονος ρόλος του διαγράφεται με σαφήνεια μέσα από την ποιότητα της θεωρητικής του κατάρτισης, το επίπεδο της τεχνογνωσίας του και τη συνολικότερη επάρκεια της ψυχο-συναισθηματικής και κοινωνικής του ταυτότητας. Ειδικότερα, η γενική παιδεία, η επαγγελματική κατάρτιση, η μύηση στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και η διαπολιτισμική μόρφωση είναι οι τέσσερις τομείς που πρέπει να συνθέτουν το περιεχόμενο της μόρφωσης του Ευρωπαίου εκπαιδευτικού (Τρούλης, 1996, σελ. 320 κ. εξ.).

Σε συσχέτιση με τη μεθοδολογία που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός, μπορούμε να καθορίσουμε τους ρόλους που αυτός αναλαμβάνει, με σκοπό να διευκολύνει την πορεία της διδασκαλίας/εκμάθησης και να γίνει περισσότερο αποτελεσματικός. Έτσι λοιπόν ο εκπαιδευτικός θα όφειλε να αναλάβει ρόλους σύμφωνα με τις σχέσεις που έχει με τους μαθητές του, με τους τρόπους εργασίας που αυτός υιοθετεί και τις τεχνικές που χρησιμοποιεί. Οι ακόλουθοι ρόλοι που προτείνονται αποτελούν μια σύνθεση που προέκυψε από μελέτες των εξής συγγραφέων: Brown, Earlam & Race (2000:32), Calliabetso – Coraca (1990:323-330), Fontana (1994:225, 231/1995:96, 270, 292–297), Kramsch (1984), Λυγίζου (2002: 94, 97, 99, 108, 114), Martinez (1998:8, 38, 106, 115, 118, 120), Puren, Bertocchini & Costanzo (1998: 32-34, 91) και Tagliante (1994: 3, 13, 18, 20, 38, 41-42, 46).

Α) Στο πλαίσιο των σχέσεων με τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός θα όφειλε να αναλάβει ρόλους ως: μεσάζοντας ανάμεσα στη γνώση και στο μαθητή, του οποίου διευκολύνει τη μάθηση

(προσανατολίζει, συνεργάζεται και διαπραγματεύεται τα πάντα την κάθε στιγμή), ανθρωπιστής και δημοκράτης, σύμβουλος και διακριτικός οδηγός, «ψυχοθεραπευτής», ψυχολόγος, κοινωνιολόγος, παιδαγωγός. Επιπλέον, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός θα όφειλε να: αγαπάει τη δουλειά του και τα παιδιά, σέβεται τους μαθητές και προσαρμόζεται σ' αυτούς (για παράδειγμα, να σταματάει προτού οι μαθητές του κουραστούν), βοηθάει τα παιδιά, ενθαρρύνει τους μαθητές προσφέροντάς τους την εμπειρία της επιτυχίας, αποδέχεται την προσωπικότητα των μαθητών και χρησιμοποιεί τις ιδέες τους, δημιουργεί μια αυθεντική παιδαγωγική σχέση και ένα ευνοϊκό κλίμα, κλίμα ασφάλειας και ζεστή ατμόσφαιρα, συμβάλλει ώστε να επικρατεί στην τάξη πνεύμα επικοινωνίας και συνεργασία μέσω της ανάδρασης, δημιουργεί σχέσεις εμπιστοσύνης και γενναιοδωρίας, δηλαδή μια φιλική σχέση, που αποτελεί άλλωστε το στόχο της αυθεντικής Παιδαγωγικής, έχει πάντα χρόνο για τα παιδιά, να τους μιλάει, να τα ακούει, ενδιαφέρεται για τη δουλειά και την πρόοδο όλων των μαθητών, εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες για τους μαθητές του, χωρίς να διάκειται ευνοϊκά μόνο έναντι των παιδιών που είναι πιο έξυπνα, συμπεριφέρεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους μαθητές, αγόρια και κορίτσια, κάθε φυλής, κοινωνικής τάξης κι επιπέδου, αποφεύγει τις παράλογες απειλές και τις συγκρούσεις που προκαλούν στρες, κρατά την ψυχραιμία του.

Β) Στο πλαίσιο των τρόπων δουλειάς που υιοθετεί, θα όφειλε να αναλάβει τους ρόλους τού: διαχειριστή της πειθαρχίας, της δουλειάς και της εκμάθησης [που, όπως αναφέρει η Tagliante (1994:13), «γίνεται συγχρόνως ο γιατρός που γράφει τη συνταγή και ο φαρμακοποιός που προμηθεύει τα φάρμακα»], εμπυχωτή που οργανώνει δραστηριότητες, διανέμει το λόγο, κινεί τη συζήτηση και οδηγεί σε συμπεράσματα, ερευνητή, διοργανωτή της εκμάθησης που σχεδιάζει το μάθημα, συγκεντρώνει το διδακτικό υλικό, μετατρέπει και προσαρμόζει τη διδασκαλία του, συζητητή με γνώσεις Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας και πολιτιστικών θεμάτων, δασκάλου της γνώσης, αλλά και της καλής συμπεριφοράς, έμπειρου επιμορφωτή και εκπαιδευτή, αξιολογητή.

Επιπλέον, θα όφειλε να: εργάζεται κι ενδιαφέρεται για την εξέλιξή του, διδάσκεται από τους μαθητές του, από την εμπειρία του, ακόμη κι από την αποτυχία, χωρίς την αίσθηση της ανεπάρκειας και το συναίσθημα της ενοχής, προσαρμόζεται στις καινούριες περιστάσεις, παρά τα προβλήματα, αναπτύσσει εξίσου τις γνώσεις και τα συναισθήματα των μαθητών, τις θεμελιώδεις πολιτιστικές αξίες και υιοθετεί το Διαπολιτισμό και την «πολιτική ανοίγματος στον άλλον».

Γ) Τέλος, στο πλαίσιο των τεχνικών που χρησιμοποιεί, θα όφειλε να αναλάβει το ρόλο του τεχνικού (να ξέρει να χρησιμοποιεί το μαγνητόφωνο, το βίντεο, την αίθουσα της πληροφορικής, το εργαστήριο, τη δορυφορική τηλεόραση μέσα στα σχολεία).

Επιπλέον, θα όφειλε να: χειρίζεται καλά τη γλώσσα, υιοθετεί καινούριες ιδέες και τεχνικές, διευκολύνει τη διάδραση στην τάξη, πράγμα το οποίο βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν επικοινωνιακή και κοινωνικοπολιτιστική επάρκεια, σχηματίζει μικτές ομάδες μαθητών για τις ομαδικές δραστηριότητες, επιδεικνύει ευελιξία στην οργάνωση του μαθήματος.

Έτσι, ο εκπαιδευτικός (Ματσαγγούρας, 2002), (Κελεσιδης, 2001) δύναται να είναι: ο λειτουργός, διότι η αποστολή του είναι κοινωνική, ο επιστήμονας, διότι κατέχει ένα συγκεκριμένο γνωστικό πεδίο, ο δημόσιος υπάλληλος, διότι επιτελεί μία εργασία που υπόκειται και σε διοικητικές δεσμεύσεις, και ο διαμεσολαβητής μεταξύ νέου ατόμου και κοινωνίας, ο συνδεδειγμένος κρίκος μεταξύ μιας πραγματικότητας που προϋπάρχει κοινωνικής, οικονομικής, πολιτικής και πολιτισμικής και μιας νέας δυναμικής που αναπτύσσει το νεαρό άτομο προσπαθώντας να ενσωματωθεί και να δημιουργήσει, πολλές φορές με αντιφάσεις, αντιθέσεις, ίσως και βιαιότητες.

Κομβικός επομένως είναι ο ρόλος του, στο να καθοδηγεί τα παιδιά «πώς να μαθαίνουν», να βοηθάει στη σύνθεση κι ανάλυση της γνώσης, να διευρύνει την κριτική τους σκέψη και την παραγωγική τους ικανότητα. Γενικότερα επιδιώκεται η ανάπτυξη ικανοτήτων οι οποίες συνδέονται με την επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς και με την αποτελεσματική διαχείριση προβλημάτων (Φιλιππάκη, 2012). Επιπρόσθετα, διδάσκει χρήσιμη και ωφέλιμη γνώση που μπορεί να αξιοποιηθεί διαχρονικά, όσο το επιτρέπουν τα επίσημα ή κρυφά αναλυτικά προγράμματα. Ταυτόχρονα, οφείλει να λαμβάνει υπόψη τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης των μαθητών, τις ιδιαιτερότητες στην τάξη, καθώς και τις διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές αναπαραστάσεις τους.

Στον μικρόκοσμο του σχολείου, που δεν είναι τίποτα άλλο από την αντανάκλαση μιας κοινωνίας που δυστυχώς ακόμη θεωρεί το ξένο μεμπτό και εχθρικό, έχει χρέος να δημιουργεί ασφαλείς συνθήκες μάθησης για όλα τα παιδιά, γηγενή ή παιδιά οικονομικών μεταναστών, ή παιδιά που βίωσαν σε τρυφερή ηλικία τη φτώχεια, το ρατσισμό, τον πόλεμο, την ωμή βία. Εργάζεται προς την κατεύθυνση της άμβλυνσης των ανισοτήτων (Carlisle, Jackson & George, 2006). Πολλές φορές χρειάζεται να έρθει σε αντίθεση ή ακόμη και σε ρήξη με άτυπους αλλά ισχυρούς κοινωνικούς κανόνες που περιορίζουν τις ευκαιρίες αλλά και τις επιλογές των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων.

Παρατηρείται ότι, δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση της γνώσης αλλά, με αφετηρία τα συγκεκριμένα προβλήματα των μαθητών, γίνεται ρόλος συμβουλευτικός, συνεργατικός, παρωθητικός στην κοινωνικογνωστική περιπέτεια των μαθητών. (Παπάς, Οικονόμου & Σκαλιάπας, 1997:262-267), (Κοσσυβάκη, 1997:263-264).

Ο εκπαιδευτικός είναι η συνισταμένη όλων των παραγόντων, ο κύριος υπεύθυνος, για τη δημιουργία της ευνοϊκής σχολικής ατμόσφαιρας μέσα στην οποία θα ζήσουν, θα κινηθούν, θα εργαστούν, θα συνεργαστούν, θα μορφωθούν και θα κοινωνικοποιηθούν οι μαθητές. Αυτός με την ωριμότητα, την επιστημονική κατάρτιση, την ευστροφία, την ευελιξία, την εκτίμηση, την κατανόηση, την αγάπη γι' αυτό που κάνει και την ολοκληρωμένη προσωπικότητά του θα μπορέσει να αξιοποιήσει τις υπάρχουσες προϋποθέσεις και να δημιουργήσει νέες, ώστε να διαμορφώσει άριστο νοητικό και συναισθηματικό περιβάλλον, μια ιδανική και δημιουργική παιδαγωγική ατμόσφαιρα. (Ντούσκας, 2005:101).

Οφείλει επίσης, να γνωρίζει και να αποδέχεται την ανομοιογένεια της τάξης. Ακόμα, οφείλει να γνωρίζει καλά ότι κάθε μαθητής θέλει ιδιαίτερη μεταχείριση, γιατί έχει τη δική του προσωπικότητα. Μια προσωπικότητα (ειδικά των μαθητών των μικρότερων τάξεων) που τελεί υπό διαμόρφωση και η οποία ταλανίζεται καθώς περνά από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον. Ο μαθητής των μικρών τάξεων, για να μεταβεί ομαλά από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον, έχει ανάγκη της βοήθειας του εκπαιδευτικού, προκειμένου να μη βρεθεί μπροστά σε συγκρούσεις στην προσπάθεια προσαρμογής του. Η ομαλή προσαρμογή του μαθητή στην τάξη, θα τον απελευθερώσει από φόβους, συναισθήματα ανασφάλειας, αγωνίες και άλλα συμπτώματα. Θα τον βοηθήσει στη συνεργασία προς τους συμμαθητές (να δώσει και να πάρει). Τέλος, προς τις περιστάσεις θα έχει ως αποτέλεσμα να μπορέσει να αντιμετωπίσει τις αντιξοότητες και τις ευχάριστες όψεις της ζωής με σύνεση, χωρίς ακρότητες και υπερβάσεις (Πετρουλάκης, 1981:407). Οι μαθητές που προσαρμόζονται ομαλά, δημιουργούν ένα ευχάριστο και άνετο περιβάλλον, το οποίο δίνει θετική ενίσχυση στη μάθηση και την αγωγή.

Πέρα από την ομαλή προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και την παροχή γνώσεων, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναπτύξει αρχές και αρετές, όπως είναι για παράδειγμα η συνεργασία, η ομαδικότητα, η αλληλεγγύη, η αυτοπειθαρχία, η υπευθυνότητα, κ.λπ. και να καταπολεμήσει τον ατομικισμό και τον αθέμιτο ανταγωνισμό. Ο ρόλος του στο σημείο αυτό είναι βοηθητικός. Αναγνωρίζει το μαθητή ως ισότιμο εταίρο της παιδαγωγικής συνάντησης και ως μια

κοινωνική οντότητα. Στέκεται πάντα δίπλα στο μαθητή απορρίπτοντας οποιαδήποτε μορφή εξουσίας, παρέχοντας κατ' αυτό τον τρόπο ουσιαστική βοήθεια στον τελευταίο. Παράλληλα, είναι συμβουλευτικός, καθώς προσπαθεί να αφυπνίσει όλες τις δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών, και ταυτόχρονα συνεργασιακός, αφού όντας πάντα κοντά στους μαθητές του, τους στηρίζει και μαζί με αυτούς αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας σε δημοκρατικό κλίμα για την αντιμετώπιση προβλημάτων της σχολικής ζωής, ενθαρρύνει τη διαθεματική συνεργασία και υιοθετεί μορφές ομαδικής εργασίας. (Τριλιανός, 1991:39-44).

Όπως προκύπτει απ' όλα τα παραπάνω, ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται ολοένα και πιο πολύπλοκος και η επιμόρφωση καθίσταται ολοένα και πιο αναγκαία, αν αναλογιστούμε ακόμη και το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια συντελούνται επαναστατικές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης με την είσοδο της Πληροφορικής και του Διαδικτύου. Οι υποχρεώσεις και οι ευθύνες είναι πολλές, οι απαιτήσεις αυξάνονται συνεχώς και οι δυνατότητες χάρη και στις νέες τεχνολογίες ξεπερνούν κάθε προσδοκία. Στην Κοινωνία της Πληροφορίας αναλαμβάνει σε νέα πλαίσια καινούρια καθήκοντα και επωμίζεται νέους ρόλους. Το διαδίκτυο αποτελεί πλέον αναγκαίο σύμμαχο και χρήσιμο συμπλήρωμα του εμπνευσμένου και δημιουργικού εκπαιδευτικού, χαρίζοντάς του τη δυνατότητα εφαρμογής και την συνεπακόλουθη ικανοποίηση πολλών από των μέχρι σήμερα «ανεφάρμοστων» διδακτικών – εκπαιδευτικών σχεδίων του. Ωστόσο, τίποτα δεν μπορεί να του στερήσει το ρόλο του βασικού στυλοβάτη και οραματιστή της εκπαιδευτικής προσπάθειας. (Καράμηνas, 2001:233-238).

Κατά συνέπεια κάθε προσπάθεια προώθησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και τους παράγοντες που ενδέχεται να αναστείλλουν ή να μειώσουν την αποδοτικότητα του (Δημητρώπουλος, 1998). Συνεπώς είναι σημαντικές όλες οι ρυθμίσεις που τον αφορούν, ο προσανατολισμός του στο επάγγελμα, η προετοιμασία και οι όροι ένταξής του, οι συνθήκες εργασίας, η εξέλιξη και η επιμόρφωση του (Παπαναούμ, 2003).

Το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού είναι σημαντικό αφού ο ρόλος του συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη των παιδιών, το μέλλον κάθε χώρας και την συνέχεια της κοινωνίας επομένως με την εξασφάλιση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών τα επίπεδα ποιότητας και ανάπτυξης της εκπαίδευσης θα μπορούσαν να αυξηθούν μ' ένα σταθερό και συνεχή τρόπο (Saiti, 2007).

2.2 Το πλαίσιο εργασίας εκπαιδευτικών

Το πλαίσιο εργασίας αφορά θέματα όπως είναι οι συνθήκες εργασίας, το εργασιακό ωράριο, οι αμοιβές των εκπαιδευτικών και οι παροχές, οι σχέσεις με την διοίκηση καθώς επίσης η ασφάλεια διατήρησης της εργασίας.

Η σχολική πραγματικότητα είναι σύνθετη και περίπλοκη, προσδιορίζεται και αλλάζει διαρκώς από πληθώρα εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων (Σολομών, 1999). Αναλύεται σε επιμέρους θέματα αλλά η εκπαιδευτική έρευνα δεν μπορεί να προσφέρει μια ακριβή, σταθερή, κοινά αποδεκτή εικόνα για τη σχολική ποιότητα και αποτελεσματικότητα διότι εξαιτίας της πολυπλοκότητάς της, καμιά θεωρία δεν μπορεί να συλλάβει την πραγματική κατάσταση στη σχολική αίθουσα. Και καμιά θεωρία δεν ισχύει ανεξάρτητα από το συγκεκριμένο πλαίσιο. (Μλεκάνης, 2005). Υπάρχει στενή σύνδεση της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης. Ο εκπαιδευτικός κατά την εκπαιδευτική διαδικασία οργανώνει τις γνώσεις και τις εμπειρίες του για να τις εντάξει στο σκοπό και να επιτύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Οι νέες γνώσεις και εμπειρίες που αποκτά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία τις ερμηνεύει, τις φιλτράρει και τις ενσωματώνει ώστε να είναι διαθέσιμες στο μέλλον (Παπαναούμ, 2003). Έτσι η παιδαγωγική πράξη προσδιορίζει τη μορφωτική πορεία του επαγγελματία εκπαιδευτικού.

Οι σημαντικοί παράγοντες οι οποίοι αποτελούν το πλαίσιο κάθε σχολικής μονάδας είναι τα δημογραφικά, οικονομικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας, τα γεωγραφικά, η κοινωνική προέλευση των μαθητών, οι σχολικές τους επιδόσεις καθώς επίσης και το προφίλ του διευθυντή. Η σχολική μονάδα αποσκοπεί στην παραγωγή αγαθών και υπηρεσιών. Ο τρόπος διοίκησης κάθε σχολικής μονάδας, η κουλτούρα του σχολείου και η σχέση του με την τοπική κοινωνία, το διδακτήριο και ο εξοπλισμός του, ο αριθμός των μαθητών της τάξης, οι διαφορές των μαθητών σε γνωστικό επίπεδο, οι κοινωνικές τους σχέσεις, η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι χρηματικοί πόροι, τα προγράμματα, τα μέσα διδασκαλίας, ο χρόνος και η διαχείρισή του, η πληροφορία, ο σκοπός και στόχος της σχολικής μονάδας είναι σημαντικοί παράγοντες που διαμορφώνουν την ιδιαιτερότητά της και προσδιορίζουν την ποιότητα και αποτελεσματικότητά της.

Ο χώρος του σχολείου και το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον διαμορφώνουν ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας, οι οποίες προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τα όρια και τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού να ασκήσει αποτελεσματικά το επάγγελμά του, καθώς και την ποιότητα του

εκπαιδευτικού έργου. Η ποιότητα του χώρου στον οποίο εκτυλίσσεται η διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης θεωρείται πως είναι από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της.

Επίσης παράγοντες πλαισίου, όπως είναι τα γεωγραφικά δημογραφικά οικονομικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας, η σύνθεση του συλλόγου διδασκόντων που η καθημερινή τους αλληλεπίδραση δημιουργεί μια πραγματικότητα δυναμική και απρόβλεπτη, το επαγγελματικό προφίλ του διευθυντή με τις διαχειριστικές αντιλήψεις του και πρακτικές, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, αλλά και με τους Προϊστάμενους, με τον Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και με τον Σχολικό Σύμβουλο Προσχολικής Αγωγής, η σχέση τους με τους μαθητές, η κοινωνική προέλευση των μαθητών και το κοινωνικό γνωστικό επίπεδο και η συνεργασία με τους γονείς αποτελούν σημαντικούς παράγοντες του εκπαιδευτικού έργου, διαμορφώνουν τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και προσδίδουν ιδιαιτερότητα σε κάθε σχολικής μονάδας.

Ιδανική θεωρείται η επίτευξη κουλτούρας συνεργασίας μέσα στην εκπαιδευτική μονάδα, στα πλαίσια της οποίας αναγνωρίζεται η αξία των ατόμων και της ομάδας ενώ τα άτομα είναι ανοικτά σε νέες προκλήσεις και πειραματισμούς αισθανόμενα αμοιβαία ασφάλεια εμπιστοσύνη και σεβασμό. Η ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας προς την κατεύθυνση της αμοιβαίας μάθησης, ανταλλαγής εμπειριών, συζητήσεων, διαλόγου θεωρείται τελευταία ως σημαντική παράμετρος για να αναδειχτεί αποτελεσματικό ένα σχολείο. Η ηγεσία παίζει σημαντικότατο ρόλο τόσο στη λήψη αποφάσεων, όσο και στην ανάπτυξη και εξέλιξη της δυναμικής της ομάδας των διδασκόντων στις διάφορες συναντήσεις, όπως υπογραμμίζουν οι Everard & Morris (1999). Επίσης τονίζουν την ανάγκη παρώθησης του εκπαιδευτικού προσωπικού στα πλαίσια της αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης, καθώς πιστεύουν πως όσο μεγαλύτερη ικανοποίηση απολαμβάνουν από την εργασία τους οι άνθρωποι, τόσο καλύτερα αποδίδουν.

Ακόμα η εφαρμογή του νόμου Ν.4024/2011 (Μισθολόγιο – Βαθμολόγιο) που επέφερε επιπλέον μειώσεις των αποδοχών των εκπαιδευτικών που ξεπερνούν ακόμη και το 40%, οδηγώντας την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε μισθούς που κυμαίνονται από 640 – 1000 ευρώ, έκανε την κατάσταση ακόμη πιο δύσκολη. Ταυτόχρονα η προαγωγή των εκπαιδευτικών συνδέθηκε με την αξιολόγηση, χωρίς να έχει οριστεί το πλαίσιο, θέτοντας φραγμούς ποσόστωσης από τον έναν βαθμό στον άλλο, μιας και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το Π.Δ. 152, έχει συνδεθεί

άρρηκτα με τον μισθό και το βαθμό των εκπαιδευτικών (Ν. 4024/2011). Μάλιστα, όπως επισημαίνει ο πανεπιστημιακός Χάρης Αθανασιάδης, ο αριθμός των αξιολογικών κριτηρίων αυξάνεται και η αυστηρότητα της διαδικασίας εντείνεται καθώς κατερχόμαστε από την κορυφή στη βάση της πυραμίδας, πράγμα που είναι πρωτοφανές αλλά συμβατό με τον πειθαρχικό έλεγχο που θέλει να επιβάλει το Π.Δ. (Κάτσικας, 2014). Επίσης η Εφαρμογή του Νέου Πειθαρχικού Δικαίου (Ν. 4057/2012 & Ν. 4093/2012) σύμφωνα με το οποίο ο εκπαιδευτικός παραπεμπεται για το παραμικρό στα πειθαρχικά συμβούλια, ενώ πριν ακόμη κριθεί η υπόθεση τίθεται σε αργία, συνέβαλε στη δημιουργία αρνητικού κλίματος, έτσι ώστε η επαγγελματική ικανοποίηση να ανάγεται σε μια πολύ δημοφιλή περιοχή έρευνας. Δυστυχώς στην Ελλάδα, δεν υπάρχουν οι μηχανισμοί εκείνοι που με επάρκεια θα μπορέσουν να μεταφέρουν έγκαιρα στη κεντρική υπηρεσία μια σφαιρική εικόνα σχετικά με την ικανοποίηση ή όχι των Ελλήνων εκπαιδευτικών από την εργασία τους μέσα στο σχολείο. Έτσι, η λειτουργία αυτή πραγματοποιείται μέσα από τα συνδικαλιστικά όργανα, αλλά και από ερευνητικές εργασίες που παρά τις τυχόν αδυναμίες τους αλλά πάντα με γνώμονα το προσωπικό ενδιαφέρον του ερευνητή προσπαθούν να φωτίσουν το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Έρευνες σχετικές και μέθοδοι μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης στην εκπαίδευση

3.1 Με τι συνδέεται η επαγγελματική ικανοποίηση

Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει συνδεθεί με τα κίνητρα της εργασίας τις στάσεις και τις αξίες. Έτσι μπορεί να θεωρηθεί ως η συνολική και ενιαία στάση απέναντι στη συγκεκριμένη εργασία που αποτελείται από επί μέρους στοιχεία. Προκειμένου να μετρηθεί, πρέπει να ληφθούν υπόψη όλα τα επιμέρους στοιχεία, μερικά από τα οποία είναι η υποκειμενική άποψη του ατόμου για το τι αποκομίζει από την εργασία του και πόσο επιθυμεί αυτά που αποκομίζει (Vroom, 1964). Το σύστημα αξιών του ατόμου (Locke, 1976) το περιεχόμενο και το πλαίσιο της εργασίας (Warr, 1987) και το περιεχόμενο της εργασίας αναφέρεται σε ότι αφορά τη διεκπεραίωση της εργασίας όπως:

- Η σπουδαιότητα του έργου: κατά πόσο το έργο έχει σημαντική επίπτωση σε άλλους ανθρώπους ή στην εργασία τους.
- Ο βαθμός υπευθυνότητας που απαιτείται για την εκπλήρωση κάποιου έργου.
- Οι δυνατότητες προαγωγής.
- Η χρήση πολλών δεξιοτήτων.
- Η διαφορετικότητα και ποικιλία των δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την εργασία.
- Η αναγνώριση ή μη από τους συναδέλφους και το κοινωνικό σύνολο που πηγάζει από το αντικείμενο της εργασίας.
- Η αυτονομία: ελευθερία και ανεξαρτησία στον τρόπο επιτέλεσης του έργου.
- Η ύπαρξη ή μη ανατροφοδότησης: άμεση και ξεκάθαρη πληροφόρηση για την αποτελεσματικότητα της εργασίας του.

3.2 Μέτρηση επαγγελματικής ικανοποίησης

Η συνηθέστερη μέθοδος μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι η επισκόπηση ενώ ως τρόποι και μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιούνται κυρίως το γραπτό ερωτηματολόγιο και οι κλίμακες διαθέσεων. Πιο σπάνια χρησιμοποιείται η συνέντευξη. Οι συνηθέστεροι τρόποι για την καταγραφή των απαντήσεων των ερωτημάτων από μέρους των ερωτώμενων είναι ο διχοτομικός (ναι – όχι ή συμφωνώ – διαφωνώ) και η κλίμακα διαβάθμισης των 5 ή 7 σημείων, είτε φραστικής είτε αριθμητικής μορφής. Ο βαθμός εξετάζεται από κάποιους μελετητές άλλοτε ως αίτιο άλλοτε ως αποτέλεσμα.

Ο Κάντας (1993) κάνει μια ενδιαφέρουσα διάκριση στη χρήση της ικανοποίησης σε ανάλογες μελέτες: μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο ως «ανεξάρτητη μεταβλητή» όσο και ως «εξαρτημένη μεταβλητή».

Ως ανεξάρτητη μεταβλητή αξιοποιείται όταν θεωρείται ως αιτία που προκαλεί κάποια φαινόμενα, κάποια άλλη συμπεριφορά ή κάποια συγκεκριμένη στάση: «επειδή κάποιος είναι ή δεν είναι ικανοποιημένος, εκδηλώνει και την τάδε συμπεριφορά». Ενώ ως εξαρτημένη μεταβλητή αξιοποιείται η επαγγελματική ικανοποίηση όταν θεωρείται ότι υπάρχει ως αποτέλεσμα κάποιας άλλης συμπεριφοράς, κάποιου άλλου φαινομένου, κάποιας άλλης συγκεκριμένης στάσης: «επειδή κάποιος εκδηλώνει την τάδε συμπεριφορά ή έχει το τάδε γνώρισμα, ή επηρεάζεται από τον τάδε παράγοντα αυτό προκαλεί και την επαγγελματική του ικανοποίηση ή μη».

Ανάλογα το είδος μελέτης και τον τρόπο εργασίας οι μελέτες μπορεί να είναι:

- Εμπειρικές όπου επιχειρείται μια καθαρά εμπειρική διερεύνηση φαινομένων και συμπεριφοράς σχετικών με την επαγγελματική ζωή των εργαζόμενων.
- Θεωρητικές όπου επιχειρείται μια γενική κυρίως βιβλιογραφική εξέταση του θέματος της ικανοποίησης των εργαζόμενων.

Σε κάθε έρευνα ανεξάρτητα από την θέση του ερευνητή μελετάται η επίδραση κάποιων παραγόντων σε σχέση με την ικανοποίηση είτε σε ρόλο ανεξάρτητων μεταβλητών είτε σε ρόλο εξαρτημένων μεταβλητών (Δημητρόπουλος, 1998)

Μερικές κλίμακες μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης παρατίθενται παρακάτω:

- **Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ)** (Dawis & Lofquist, 1984). Το ερωτηματολόγιο αυτό στηρίζεται σε θεωρίες ικανοποίησης βασιζόμενες στις ανάγκες και υπάρχει σε δύο εκδοχές: μία εκτεταμένη και μία σύντομη. Η εκτεταμένη αποτελείται από 100 ερωτήσεις που μετρούν 20 διαφορετικές πτυχές του επαγγέλματος, οι οποίες συνδέονται με 20 σχετιζόμενες με τη δουλειά ανάγκες. Χρησιμοποιείται πενταβάθμια κλίμακα από καθόλου ικανοποιημένος έως πολύ ικανοποιημένος. Ενώ η συνοπτική εκδοχή αποτελείται από 20 ερωτήσεις μία για κάθε πτυχή του επαγγέλματος. Το MSQ μετράει τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης: την εσωτερική, την εξωτερική και την γενική. Σχεδιάστηκε για την μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης παρέχει όμως

πληροφορίες για τις απόψεις των εργαζομένων σχετικά με συγκεκριμένες πλευρές της εργασίας τους που οι ίδιοι θεωρούν ικανοποιητικές.

- **Το ερωτηματολόγιο καταγραφής της επαγγελματικής ικανοποίησης (ESI)** (Koustelios & Bagiatas, 1997). Το εργαλείο αυτό στηρίζεται στην δουλειά των Smith et al. (1969) καθώς και στην δουλειά των Weiss et al. (1967) που υποστηρίζουν την πολυδιάστατη φύση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Μετράει την επαγγελματική ικανοποίηση λαμβάνοντας υπόψη έξι πτυχές της δουλειάς: την ίδια την δουλειά, τον μισθό, την επίβλεψη, τις εργασιακές συνθήκες και τον οργανισμό σαν σύνολο. Για τις απαντήσεις χρησιμοποιείται 5βάθμια κλίμακα, από το «συμφωνώ απόλυτα» έως το «διαφωνώ εντελώς». Χρησιμοποιεί τους εξής παράγοντες: την ικανοποίηση από τις εργασιακές συνθήκες και την ικανοποίηση από τον οργανισμό ως σύνολο, ενώ δεν περιλαμβάνει την σχέση του εργαζομένου με αυτού του συναδέλφου του.
- **Job Diagnostic Survey (JDS)** (Hackman & Oldham, 1975). Το εργαλείο αυτό στηρίζεται στη θεωρία των χαρακτηριστικών της εργασίας και οι υποκλίμακες της επαγγελματικής ικανοποίησης που μετράει είναι: η ανάπτυξη, ο μισθός, η ασφάλεια, η κοινωνική διάσταση, η επίβλεψη και η γενική ικανοποίηση. Οι ερωτήσεις είναι σε επταβάθμια κλίμακα από «εντελώς δυσαρεστημένοι» έως «εντελώς ευχαριστημένοι».
- **Job Satisfaction Survey (JSS)** (Spector, 1985). Το JSS στηρίζεται σε δουλειά των Smith et al. (1969). Αποτελείται από πέντε παράγοντες ικανοποίησης από: μισθό, προαγωγές, επίβλεψη, συναδέλφους και την ίδια την εργασία και τέσσερις επιπλέον παράγοντες, ικανοποίησης από: τη λειτουργία του οργανισμού, τα επιδόματα, την αναγνώριση και την επικοινωνία. Περιέχει 36 ερωτήσεις, οι απαντήσεις των οποίων είναι σε εξαβάθμια κλίμακα από το «διαφωνώ εντελώς», έως «συμφωνώ απόλυτως».

3.3 Έρευνες στον ελληνικό χώρο

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούν μερικές από τις έρευνες που έγιναν στην Ελλάδα και μελετούσαν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Η επισκόπηση ερευνών που διενεργήθηκαν τόσο στον διεθνή όσο και στον Ελλαδικό χώρο δείχνει ότι η συνολική επαγγελματική τους ικανοποίηση κυμαίνεται από μέτριο έως και αρκετά υψηλό. Για παράδειγμα έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε Έλληνες εκπαιδευτικούς από τους Κουστέλιος,

(2001) και Koustelios & Tsigliris (2005) βρήκαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση από την δουλειά ήταν αρκετά ψηλή.

Πρώτα η έρευνα των Κουστέλιου & Κουστέλιου (2001) που σκοπό είχε να καταγράψουν το βαθμό της επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και να την προβλέψουν μέσα από την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας σε δείγμα 100 εκπαιδευτικών στην πόλη της Θεσσαλονίκης έδειξαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών είναι ακόμη χαμηλή και ότι η προβλεπτική ικανότητα των διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν μικρή με πιο σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα την ίδια την δουλειά. Επίσης σε μία άλλη έρευνα του ο Κουστέλιος (2001) σε 40 Ελληνικά δημόσια σχολεία και ένα δείγμα 354 δασκάλων, που στόχο είχε το επίπεδο ικανοποίησης των Ελλήνων δασκάλων, κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι από την εργασία και τις σχέσεις με τους προϊστάμενους τους και λιγότερο με τις συνθήκες εργασίας. Αντίθετα ήταν δυσαρεστημένοι με την αμοιβή και την προώθηση ευκαιριών.

Παράλληλα ο Κάντας (1992) διεξήγαγε έρευνα σε 269 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και διαπίστωσε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται κατά κύριο λόγο από αυτό καθεαυτό το επάγγελμα και τη φύση της εργασίας που συνεπάγεται, καθώς και τις κοινωνικές σχέσεις που επικρατούν στο επάγγελμα (συναδελφικότητα, κλπ.). Αντίθετα, οι κύριες πηγές της δυσαρέσκειάς τους εντοπίζονται στις χρηματικές απολαβές και στις προοπτικές εξέλιξης και προσωπικής ανάπτυξης που συνδέονται με το επάγγελμά τους.

Έπειτα, η έρευνα του Μλεϊάνη (2005) για τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα από την οποία προέκυψε ότι οι συνθήκες εργασίας διαφοροποιούνται ανάλογα με τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι συνθήκες εργασίας είναι ένας παράγοντας που μπορεί, κατά περίπτωση, ή να τους ενισχύει ή να τους παρεμποδίζει κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους.

Ο Δημητρόπουλος (1998) διερεύνησε την ικανοποίηση μεταξύ 2.844 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συμπέρανε ότι οι παράγοντες που συμβάλλουν είναι η προσωπική ικανοποίηση από την προσφορά, η αναγνώριση προσφοράς του εκπαιδευτικού έργου, η έκταση ανεξαρτησίας στο εκπαιδευτικό έργο και το κοινωνικό κύρος του εκπαιδευτικού, ενώ ο παράγοντας με το μικρότερο ρόλο στην ικανοποίηση, είναι η σχετική έλλειψη ελέγχου κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου τους.

Μετά η έρευνα της Γραμματικού (2010) που στόχο είχε να ερευνήσει τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ποιότητα της επαγγελματικής ζωής και συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας τους. Με βάση τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, αλλά ως προς μερικές πτυχές των επαγγελματικών συνθηκών που βιώνουν στο σχολείο, όπως είναι η αξιολόγηση, οι ευκαιρίες διαρκούς επιμόρφωσής τους και εξέλιξής τους και η διασύνδεση και συνεργασία του σχολείου με άλλους φορείς της κοινωνίας, διαφαίνεται κάποια δυσανεμία. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων είναι δυσαρεστημένοι από τις υποδομές, και τα εκπαιδευτικά μέσα που τους διατίθενται.

Επίσης η έρευνα της Saiti (2007) σε Ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατέδειξε επτά παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία τους. Οι παράγοντες αυτοί είναι ο ρόλος του διευθυντή και το σχολικό κλίμα, οι πιθανότητες προαγωγής και αμοιβών, η αναγνώριση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών και η εκπαιδευτική διοίκηση, ο μισθός, ο σχολικός οργανισμός, τα συναισθήματα των δασκάλων για την δουλειά τους, και η συνεργασία με τους συναδέλφους.

Αντικείμενο της έρευνας που διεξήγαγε η Παπαναούμ (2003), σε ένα δείγμα 710 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ήταν η ικανοποίηση από το επάγγελμά τους συνολικά και ιδιαίτερα σε σχέση με μερικές όψεις του επαγγέλματος. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς εξέφρασαν υψηλό βαθμό ικανοποίησης συνολικά, ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, υψηλό βαθμό δήλωσαν οι άνδρες εκπαιδευτικοί άνω των 45 ετών και εκπαιδευτικοί με επαγγελματική πείρα πάνω από 18 έτη. Ως σημαντικοί παράγοντες σημειώθηκαν η ικανοποίηση προσωπικών προσδοκιών, η επαφή με τους μαθητές, οι συνθήκες εργασίας, ενώ σε δυσανεμία οδηγούν οι κακές συνθήκες εργασίας και οι διάφορες κακές κρίσεις.

Επιπλέον οι Ματσαγγούρας και Μακρή – Μπότσαρη (2003) στο άρθρο τους «Επαγγελματική Ικανοποίηση και Αυτοεκτίμηση Εκπαιδευτικών: Εννοιολογική Οριοθέτηση, Σπουδαιότητα και Παράγοντες Πρόβλεψης» διερεύνησαν το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αυτοεκτίμησης των Ελλήνων δασκάλων και τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν υψηλούς βαθμούς σφαιρικής επαγγελματικής ικανοποίησης, στην οποία συμβάλλουν κατά σειρά, η ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους προϊσταμένους, η ικανοποίηση από την κοινωνική υπόσταση του διδασκαλικού επαγγέλματος και η ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών της Τεχνικής Εκπαίδευσης

από την ελευθερία επιλογής του τρόπου εργασίας. Οι εξωτερικοί σε σχέση με την εργασία παράγοντες, όπως είναι ο μισθός, δεν είχαν σημαντική συμβολή στην πρόβλεψη της σφαιρικής επαγγελματικής ικανοποίησης.

Ομοίως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, οι δάσκαλοι δηλώνουν υψηλούς βαθμούς αυτοεκτίμησης, η οποία έχει σχέση με την επαγγελματική ικανότητα, τη νοημοσύνη, τις σχέσεις με τους συναδέλφους, τη δημιουργικότητα και τη διοικητική-οργανωτική ικανότητα. Στην ερευνητική προσπάθεια των Ζουρνατζή κ.α. (2006), σκοπός ήταν να εξεταστεί η επαγγελματική ικανοποίηση μόνιμων Ελλήνων καθηγητών φυσικής αγωγής που απασχολούνται στη δημόσια εκπαίδευση και να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των διαστάσεων του συγκεκριμένου φαινομένου μεταξύ της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας σε 437 καθηγητές φυσικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξαν ότι σε γενικές γραμμές ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Πιο αναλυτικά, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη φύση της ίδιας της εργασίας και τον άμεσο προϊστάμενο και λιγότερο ικανοποιημένοι από της συνθήκες εργασίας. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από τον οργανισμό στον οποίο δουλεύουν και τις οικονομικές αποδοχές που παρέχει η εργασία τους. Επίσης, σημειώθηκε ότι η ικανοποίηση από τους προαναφερθέντες παράγοντες φαίνεται να διαφοροποιείται ανάμεσα στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες.

3.4 Έρευνες στο διεθνή χώρο

Αρκετές μελέτες έχουν επικεντρωθεί στη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση και τη δυσανεμία των εκπαιδευτικών (Papanastasiou & Zembylas 2006), (Borg & Riding 1991). Η διαπίστωση των ερευνών είναι ότι η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται τόσο από ενδογενείς όσο και από εξωγενείς παράγοντες. Ενδογενής παράγοντας θεωρείται η επαφή με τα παιδιά και εξωγενείς παράγοντας ο μισθός, οι προοπτικές προαγωγής και οι συνθήκες εργασίας.

Η σημασία της είναι αναμφίβολα μεγάλη και πολλές μελέτες στο διεθνή χώρο έχουν επιχειρήσει, τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, να προσδιορίσουν τους παράγοντες ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Eliophotou-Menon, Papanastasiou & Zempylas, 2008).

Ταυτόχρονα η Evans (1998) υποστηρίζει ότι διαφορετικοί παράγοντες επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των δύο φύλων. Οι παράγοντες αυτοί για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς είναι το εργασιακό περιβάλλον, οι διαπροσωπικές σχέσεις και η επίβλεψη του προϊστάμενου ενώ για τους άνδρες οι απολαβές και η ασφάλεια της εργασίας. Οι Jewell & Siegall (1990) υποστηρίζουν ότι δεν είναι το φύλο των εργαζομένων που σχετίζεται αλλά ορισμένοι παράγοντες που διαφοροποιούνται με το φύλο.

Πολλές μελέτες καταδεικνύουν ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από εσωτερικά κίνητρα που σχετίζονται με την είσοδο στο επάγγελμα λόγω της αγάπης τους για τη διδασκαλία και τα παιδιά. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί είναι δυσαρεστημένοι για τη χαμηλή μισθοδοσία, το φόρτο εργασίας και τον τρόπο αντιμετώπισής τους από την κοινωνία. Γενικά οι μελέτες έδειξαν ότι τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, εξαρτώνται από ορισμένα ατομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά των σχολείων (Spear, Gould & Lee, 2000).

Ερευνητικά δεδομένα χαρακτηρίζουν την ικανοποίηση ως ένα βασικό παράγοντα, ο οποίος συνδέεται με την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Zigarreli, 1996). Διάφορες έρευνες κατά καιρούς πραγματεύονται τη σχέση της με διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Σε έρευνα του Plihal (1982), βρέθηκε πως τα έτη εμπειρίας είχαν θετική συσχέτιση με τις εσωτερικές ανταμοιβές, γεγονός που αιτιολογήθηκε από τη σημασία που έδιναν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί από την «επαφή τους με τους μαθητές». Όσον αφορά τη γεωγραφική θέση του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί στις αγροτικές περιοχές βρέθηκαν να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι (Haughey & Murphy, 1984) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των αστικών περιοχών (Ruhl-Smith, 1991), ενώ από την άποψη του φύλου, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βίωναν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση από τους άνδρες συναδέλφους τους (Chapman & Lowther, 1982), (Watson et al., 1991).

Ειδικότερα οι Dinham & Scott (1998, 2000) με βάση τη θεωρία του Herzberg υιοθετούν ένα νέο μοντέλο ικανοποίησης και προτείνουν μία τρίτη περιοχή παραγόντων που εμπερικλείουν παράγοντες στο επίπεδο του συστήματος του σχολείου όπως επίσης και σε ευρύτερες κοινωνικές δυνάμεις. Η έρευνα υποστηρίζει πως η βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης/δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αναζητηθεί μέσω της ενίσχυσης ενδοσχολικών παραγόντων όπως είναι κυρίως το σχολικό κλίμα, η ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας, (Baughman 1996), (Blasé & Roberts 1994), η λήψη απόφασης, η φήμη του σχολείου και η σχολική υποδομή. Οι

παράγοντες αυτοί ελέγχονται και κατά συνέπεια καθαρίζονται από τα ίδια τα σχολεία και τους διευθυντές.

Η επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών εξαρτάται, και από παράγοντες όπως: ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές, ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με συναδέλφους, συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, δυνατότητα εφαρμογής νέων ιδεών, αυτονομία και ανεξαρτησία και ευκαιρίες για ατομική ανάπτυξη (Papanastasiou & Zempylas, 2006).

Παρομοίως, η έρευνα των Rhodes, Nevill & Allan (2004) για την επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έδειξε ότι για να επιτευχθεί υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση χρειάζονται τα εξής: καλές σχέσεις με τους συναδέλφους, εργασία για την επίτευξη κοινών στόχων, δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών με τους συναδέλφους, κλίμα επιτυχίας που επικρατεί στο σχολείο και συνολική προσπάθεια για επίτευξη αποτελεσματικής γνώσης. Αντίθετα, παράγοντες που την μειώνουν σημαντικά είναι ο φόρτος εργασίας, ο αυξημένος χρόνος που δαπανούν οι εκπαιδευτικοί σε διοικητικά θέματα σχολείου, η δυσκολία εξισορρόπησης προσωπικής και επαγγελματικής ζωής και η άποψη της κοινωνίας για τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, οι πέντε σημαντικότεροι παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί σκέφτονται να παραμείνουν στη θέση τους τα επόμενα πέντε χρόνια είναι οι υψηλότερες αποδοχές, η αναγνώριση από την πολιτική εκπαιδευτική ηγεσία, η βούληση τους να βοηθούν παιδιά, η ελαστική διοίκηση και η διάθεση περισσότερου χρόνου για σχεδιασμό και προετοιμασία της διδασκαλίας. Αντίθετα, οι πέντε σημαντικότεροι παράγοντες εγκατάλειψης του επαγγέλματος τα επόμενα πέντε χρόνια είναι: η αυξανόμενη εποπτεία από τη διοίκηση, ο αυξανόμενος φόρτος εργασίας, η απειθαρχία των μαθητών και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, η επιδεινούμενη ανισορροπία μεταξύ εργασίας και προσωπικής ζωής και οι συνεχείς αλλαγές.

Ωστόσο οι Joseph & Schumacher (1995) στην έρευνα που είχαν διεξάγει σε ιδιωτικό Κολλέγιο για να διαπιστώσουν τις αιτίες που συμβάλλουν στην ικανοποίηση, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι δημογραφικοί παράγοντες επηρεάζουν την δυσαρέσκεια αλλά όχι την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματά τους υποστηρίζουν την θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg όπου προκαλείται από ενδογενείς παράγοντες ενώ η δυσαρέσκεια είναι συνδεδεμένη με εξωτερικές συνθήκες.

Ενώ ο Ερωτοκρίτου (1996) σε έρευνα που πραγματοποίησε σε Κύπριους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπίστωσε ότι εξαρτάται από την ηλικία και την ιεραρχικά ανώτερη θέση. Επιπρόσθετα, ο βαθμός είναι χαμηλότερος από τους ευρωπαίους συναδέλφους τους συνολικά.

Σε σχετική της έρευνα, η Evans (1998) σε μελέτη της υποστηρίζει τη διάκριση μεταξύ των όρων «satisfactory», πράγμα που σημαίνει αποδεκτό ή απολύτως καλό και «satisfying», που σημαίνει την εκπλήρωση ή την εγγενή αμοιβή. Προτείνει, μάλιστα τον επαναπροσδιορισμό του όρου «ικανοποίηση από την εργασία» αναφερόμενη σε δύο συστατικά του: την άνεση (job comfort) και την εργασιακή εκπλήρωση (job fulfillment). Το πρώτο σχετίζεται με το βαθμό ικανοποίησης κάποιου από τις συνθήκες εργασίας και τις καταστάσεις, όπως είναι οι αποδοχές και το δεύτερο αναφέρεται στο βαθμό που το άτομο είναι ευχαριστημένο από καταστάσεις, όπως είναι η αναγνώριση από τους ανωτέρους και η αίσθηση της επιτυχίας.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται από έρευνες ως ένας βασικός παράγοντας ο οποίος συνδέεται με την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Zigarelly, 1996). Διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά συνδέονται με την ικανοποίηση όπως διαπιστώθηκε από έρευνα που έκαναν οι Haughey & Murphy (1984) όπου οι εκπαιδευτικοί σε αγροτικές περιοχές βρέθηκαν να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με αυτούς των αστικών περιοχών. Επιπλέον έρευνα των Chapman & Lauther (1982) κατέδειξε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση από τους άνδρες συναδέλφους τους.

Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Dinham & Scott (1998) οι εκπαιδευτικοί δημόσιων σχολείων στην Αυστραλία εκδήλωσαν μεγαλύτερη ικανοποίηση σε συνάρτηση με την επίδοση των μαθητών και την προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη, ενώ τη μικρότερη ικανοποίηση οι ερωτώμενοι την εκδήλωσαν σε συνάρτηση με το φόρτο εργασίας, κοινωνική θέση, κύρος των εκπαιδευτικών και αξιοκρατικές προαγωγές. Η ηγεσία, η επικοινωνία και ο τρόπος λήψης αποφάσεων είναι επίσης αξιόλογοι παράγοντες.

Η έρευνα των McMillan & Ma (1999) σε δασκάλους στον Καναδά έδειξε ότι σχετίζεται θετικά με τις συνθήκες του χώρου εργασίας και ιδιαίτερα με τον έλεγχο της διοίκησης, τη διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού και την οργανωτική κουλτούρα του.

Ορισμένοι ερευνητές θεωρούν ότι σχετίζεται με την αφοσίωση που δείχνει ένα άτομο στον οργανισμό που εργάζεται όπως επίσης και με την απόδοση του οργανισμού. Αυτό διαπιστώθηκε σε

έρευνα που έγινε από τον Ostroff (1992) σε ένα δείγμα 13808 καθηγητών. Επίσης ο Ostroff (1992) κατέγραψε ότι για την απόδοση του οργανισμού συμβάλουν οι εξής πέντε τομείς σε επίπεδο σχολικής μονάδας: α) επίδοση μαθητών, β) διαγωγή μαθητών, γ) ικανοποίηση μαθητών, δ) ροή ανανέωσης του προσωπικού και ε) επίδοση της διοίκησης.

Ακόμη οι Eliophotou-Menon, Papanastasiou & Zempylas (2008), οι οποίοι διένειμαν σχετικό ερωτηματολόγιο σε δασκάλους παιδικών σταθμών, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου συμπέραναν τους παρακάτω τέσσερις παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών: α) το φύλο - οι άνδρες εκδήλωσαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις γυναίκες, β) το σχολικό επίπεδο - οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης βρέθηκαν περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε ψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης, γ) το σχολικό κλίμα επηρεάζει επίσης σημαντικά την ικανοποίηση και δ) οι εκπαιδευτικοί, που ικανοποιήθηκαν με το βαθμό στον οποίο είχαν πετύχει τους επαγγελματικούς στόχους τους, αναφέρουν μεγαλύτερη γενική επαγγελματική ικανοποίηση.

Στη συγκεκριμένη μελέτη τα εκπαιδευτικά προσόντα, οι ευκαιρίες για ηγεσία στο σχολείο και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων δεν επηρεάζουν την ικανοποίηση της εργασίας. Επιπλέον η επαγγελματική ικανοποίηση που νιώθει το άτομο από την εργασία του έχει άμεση σχέση με την παραγωγικότητα του (Rice et al., 1991). Συγκεκριμένα έχει σχέση με την ποιότητα και την σταθερότητα του εκπαιδευτικού τους έργου το οποίο βέβαια έχει αντίκτυπο στην επίδοση των μαθητών (Asthton & Webb, 1986).

Έρευνα από τους Rhodes, Nevill & Allan (2004) για την επαγγελματική ικανοποίηση και δυσaréσκεια εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έδειξε ότι για να επιτευχθεί υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση χρειάζονται καλές σχέσεις με τους συναδέλφους, εργασία για την επίτευξη κοινών στόχων, δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών με τους συναδέλφους και συνολική προσπάθεια για την επίτευξη αποτελεσματικής γνώσης. Αντίθετα παράγοντες που την μειώνουν είναι ο φόρτος εργασίας και ο αυξημένος χρόνος που ξοδεύουν σε διοικητικά θέματα σχολείου. Την σημαντικότητα του παράγοντα για τις διαπροσωπικές σχέσεις επιβεβαιώνουν επίσης οι Brunetti (2001) και Watson (1991). Παρόμοια έρευνα των Woods & Weasmer (2004) υποστήριξε ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις συμβάλλουν θετικά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Έρευνα των Spear, Gould & Lee (2000) τονίζει την σημαντικότητα που διαδραματίζουν τα χαρακτηριστικά του σχολείου στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Τέλος, σύμφωνα με τους Bindhu & Sudheeshkumar (2006) έχει σχέση με το γενικό συναίσθημα του ατόμου για τη φύση της εργασίας. Αν το γενικό συναίσθημα ως αποτέλεσμα από τις συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικό, το άτομο νιώθει επαγγελματική ικανοποίηση. Οι ίδιοι διαπιστώνουν πως στην εποχή μας υπάρχει ένα συναίσθημα ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Φαίνεται ότι υπάρχει μία αυξανόμενη δυσανεμία απέναντι στην εργασία τους που προκύπτει από την πτώση του επιπέδου της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί είναι δυσαρεστημένοι παρά τα διαφορετικά πλάνα και προγράμματα που εκπονούνται για τη βελτίωση του έργου τους.

Πτυχιακή Εργασία, ΠΕΣΥΠ 2015-16, ©Γεωργόπουλος Αντώνιος Α.Μ. 6/2015 - Σαλίγκιος Αθανάσιος Α.Μ. 35/2015, «Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Παράγοντες – Συνέπειες της επαγγελματικής ικανοποίησης στην εκπαίδευση

4.1 Οι παράγοντες που επηρεάζουν και καθορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση

Η προσέγγιση της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι πολύ δύσκολη γιατί δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός αλλά επίσης δεν υπάρχει και τρόπος μέτρησης. Είναι ένα σύνολο παραγόντων οργανωτικοί, ατομικοί, εξωτερικοί και περιβαλλοντικοί οι οποίοι καθορίζουν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι ατομικοί παράγοντες περιλαμβάνουν πολλά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Ως πρώτος ατομικός παράγοντας είναι η ηλικία του κάθε εργαζόμενου μέσα στον χώρο που εργάζεται. Παίζει σημαντικό ρόλο η ηλικία στην εργασία καθώς όσο μεγαλώνει κανείς στην ίδια επιχείρηση αυξάνεται και η ικανοποίηση του αφού έχει γίνει αποδεκτός από όλους τους τομείς της επιχείρησης. Μετά το πέρασμα των πολυετών χρόνων εργασίας, ο εργαζόμενος προσαρμόζεται καλύτερα στο χώρο εργασίας λόγω των εμπειριών του (Spector, 2000). Τα άτομα με μεγάλη θητεία στην δουλειά τους είναι περισσότερο ικανοποιημένα από τα άτομα με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας (Zarafshani & Alibaygi 2009). Το φύλο του κάθε εργαζόμενου παίζει εξίσου καθοριστικό ρόλο καθώς για το διαχωρισμό ανάμεσα σε γυναίκες και άντρες υπήρχαν από παλιά συγκρούσεις. Η παρουσία του γυναικείου φύλου παλαιότερα στον εργασιακό χώρο δεν έπαιζε σπουδαίο ρόλο και δεν είχε την απαιτούμενη ικανοποίηση όπως αυτή που έπαιρνε το αντίθετο φύλο. Όμως με το πέρασμα των χρόνων έχει επηρεάσει καταλυτικά αυτός ο διαχωρισμός και το γυναικείο φύλο καθώς όλο και πιο πολύ πληθύνεται στον εργασιακό χώρο, περιέχει τον ίδιο βαθμό ικανοποίησης με το αντρικό φύλο και ο διαχωρισμός κλονίζεται να εξαλειφτεί (Spector, 2000). Αναφέρεται ότι το γυναικείο εργατικό δυναμικό στις περισσότερες επιχειρήσεις είναι περισσότερο ικανοποιημένο από το αντρικό φύλο ως προς τις αμοιβές και τα οφέλη που τους παρέχονται στην εργασία, ενώ το αντρικό εργατικό δυναμικό είναι περισσότερο ικανοποιημένο με άλλες πτυχές της εργασίας τους, όπως με τις σχέσεις στο κοινωνικό περίγυρο της εργασίας, διαδικασίες λειτουργίας, εποπτεία κ.α. (Porfeli & Mortimer, 2010). Επιπλέον ένας παράγοντας που επηρεάζει την ικανοποίηση του ατόμου είναι ο βαθμός θέσης που του έχει παραχωρηθεί στον οργανισμό. Ο παράγοντας αυτός στηρίζεται σε μια βαθμίδα ιεράρχησης θέσεων των εργαζομένων που κατέχουν στην επιχείρηση. Αλληλοσυνδέεται με την ικανοποίηση επειδή μέσω της οικονομικής άνεσης τα άτομα νιώθουν περισσότερη αναγνώριση στην εργασία τους και έχουν περισσότερες ευκαιρίες προοπτικών για προαγωγή (Oshagbemi, 2003). Σε οργανωτικό επίπεδο έχει αναδειχθεί ο ρόλος του σχολικού συμβουλίου, των μεταβλητών σχολικής κουλτούρας, της ευημερίας των εκπαιδευτικών και των δομικών χαρακτηριστικών. Τέλος, οι εξωτερικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες αφορούν το ρόλο

της διοίκησης (Devos et al., 2006). Περιβαλλοντικοί παράγοντες είναι διάφορα χαρακτηριστικά από την εργασία των ατόμων, όπου αναφέρονται στο περιεχόμενο και τη φύση των εργασιακών καθηκόντων. Πιο συγκεκριμένα αυτά τα εργασιακά χαρακτηριστικά μελετήθηκαν περισσότερο μέσα από το «μοντέλο χαρακτηριστικών» (job characteristics models) των Hackman & Oldham (παρατίθεται στο Κάντας, 1998). Βασικότεροι παράγοντες του μοντέλου αυτού είναι πέντε χαρακτηριστικά εργασίας τα οποία αναφέρονται: 1) στην ποικιλία δεξιοτήτων, 2) στην ταυτότητα του έργου που εκτελεί ο κάθε εργαζόμενος, 3) στην σπουδαιότητα του έργου, 4) στην αυτονομία που έχει ο κάθε εργαζόμενος στην δουλειά του και 5) στην εργασιακή ανάδραση – ανατροφοδότηση.

Ο συνδυασμός των πρώτων χαρακτηριστικών (ποικιλία των δεξιοτήτων, ταυτότητα και σπουδαιότητα του έργου), οδηγεί στην σπουδαιότητα της εργασίας και στην αξία αυτής. Η αυτονομία οδηγεί τους εργαζόμενους σε υπευθυνότητα και η ανατροφοδότηση βοηθάει στην αποφυγή λαθών στην εργασία καθώς και σε διορθωτικές κινήσεις αν αυτό χρειαστεί (Spector, 2000). Ένας άλλος παράγοντας που θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι επιδρά σημαντικά στην επαγγελματική ικανοποίηση είναι η ηγεσία που υπάρχει μέσα στον οργανισμό. Όταν ο ηγέτης ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των υφισταμένων του και προσπαθεί να τους παρέχει εμπιστοσύνη και καθορισμό στους στόχους της επιχείρησης τότε βοηθά να υπάρξει μια υγιείς συνεργασία και εκτίμηση με τους εργαζόμενους του για την ανάπτυξη της επιχείρησης (Ζαβλανός, 2002). Η αμοιβή των εργαζομένων είναι ένας τελευταίος παράγοντας που επηρεάζει την ικανοποίησή τους. Ο Spector (1997), αναφέρει ότι δεν έχει τόσο σημασία το επίπεδο αμοιβών όσο η δίκαιη παροχή ανταμοιβών. Πιο συγκεκριμένα, η ικανοποίηση σε αυτό τον τομέα, προέρχεται από την δημιουργία ενός δίκαιου συστήματος αμοιβών και γενικότερα ενός δίκαιου εργασιακού περιβάλλοντος που αφορά στο σύστημα αμοιβών, ανταμοιβών και προαγωγών. Κατά τον Spector (1997, p.42) το επίπεδο των αμοιβών σχετίζεται σε μικρό βαθμό με την επαγγελματική ικανοποίηση. Αυτό που έχει σημασία είναι η δημιουργία ενός δίκαιου και διαφανούς συστήματος προσδιορισμού των αμοιβών και γενικότερα ενός δίκαιου εργασιακού περιβάλλοντος όσον αφορά το σύστημα αμοιβών και ανταμοιβών. Τα χρήματα δεν αποτελούν κίνητρο ωστόσο οι άνθρωποι έχουν την ανάγκη να γνωρίζουν ότι το σύστημα αμοιβών και οι διαδικασίες προαγωγών βασίζονται σε δίκαια και ισότιμα πρότυπα (Johns, 1996).

Το μοντέλο των Lent & Brown (2006) περιλαμβάνει πέντε κατηγορίες των μεταβλητών πρόβλεψης της. Αυτές περιλαμβάνουν α) την προσωπικότητα/συναισθηματικά χαρακτηριστικά, β) την πρόοδο στις κατευθυνόμενες στο στόχο δραστηριότητες, γ) την αυτο-αποτελεσματικότητα που

σχετίζεται με την εργασία, δ) τις εργασιακές συνθήκες και ε) τα περιβαλλοντικά στηρίγματα ή εμπόδια που σχετίζονται με το στόχο και την αποτελεσματικότητα. Επίσης, το να έχει κανείς σημαντικούς στόχους και κάνοντας πρόοδο προς την επίτευξη αυτών των στόχων, έχει εμπειρικά υποστηριχθεί ως βασικός παράγοντας πρόβλεψης της γενικής ευημερίας (Ryan & Deci, 2001). Το μοντέλο των Lent & Brown (2006) προϋποθέτει συγκεκριμένα, ότι η εργασιακή ικανοποίηση οφείλεται εν μέρει στην επίτευξη προόδου σε σχέση με τους στόχους, που σχετίζονται με την εργασία κάποιου. Η πρόοδος του στόχου των εκπαιδευτικών έχει επίσης βρεθεί ότι σχετίζεται έντονα με δεκατρείς προγνωστικούς παράγοντες της ικανοποίησης, που είναι οι μεταβλητές όπως η ηλικία, η εκπαίδευση, τα έτη προϋπηρεσίας και η πηγή ελέγχου, καθώς και οι οργανωτικές μεταβλητές, όπως η επικοινωνία με τον επόπτη, η δέσμευση, το άγχος, η αυτονομία, η αναγνώριση, η ρουτίνα, η επικοινωνία ομότιμων, η δικαιοσύνη και ο επαγγελματισμός (Demirtas, 2010). Οι Snipes et al. (2005) ανέφεραν, ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελείται από πολλές πτυχές, συμπεριλαμβανομένης της ικανοποίησης με τον επιβλέποντα, την εργασία, την αμοιβή, τις ευκαιρίες εξέλιξης, τους συνεργάτες και τους πελάτες. Άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως η αυτοεκτίμηση, η πηγή ελέγχου και η νεύρωση είναι εξίσου σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης τόσο της επαγγελματικής ικανοποίησης, όσο και της εργασιακής απόδοσης (Judge & Bono, 2001) με την ακαδημαϊκή ικανοποίηση των μαθητών (Duffy & Lent, 2009). Το πρόγραμμα Διεθνείς Εκπαιδευτικοί 2000 των Dinham & Scott (1998) διαπίστωσε, ότι ενδογενείς παράγοντες επηρεάζουν πλέον σε μεγάλο βαθμό την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η οποία περιελάμβανε τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα παιδιά, την πνευματική πρόκληση, την αυτονομία, και τις δραστηριότητες που σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία, ενώ οι εξωγενείς παράγοντες είχαν μεγαλύτερο αντίκτυπο στη δυσαρέσκεια. Οι Dinham & Scott επεκτάθηκαν πέρα από την εγγενή-εξωγενή διχοτόμηση και εξέτασαν, επίσης, παράγοντες, που αφορούν συγκεκριμένα σχολεία. Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν το κλίμα του σχολείου, τη φήμη, το στυλ ηγεσίας, καθώς και τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Οι ερευνητές διαπίστωσαν, ότι υπήρχε μεγαλύτερη μεταβλητότητα στην επίδραση αυτών των παραγόντων στην εργασιακή ικανοποίηση μεμονωμένων εκπαιδευτικών και ότι αυτές οι μεταβλητές είχαν μια πιο ουδέτερη επίδραση τόσο από τους ενδογενείς, όσο και από τους εξωγενείς παράγοντες (Buyukgoze-Kavas et al., 2014). Επιπλέον μελέτες, που εξετάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση και τους παράγοντες που την επηρεάζουν, προτείνουν το μισθό, το φύλο, τη διοίκηση του σχολείου, την παροχή συμβουλών και τις συνθήκες εργασίας (Demirel & Erdamar, 2009). Όσον αφορά το μισθό, οι χαμηλοί μισθοί θεωρούνται συνήθως και αναφέρονται ως ένας από τους πιο σημαντικούς λόγους, που δίνεται από τους εκπαιδευτικούς για την έξοδό τους από το επάγγελμα

(Marlow, Inman & Betancourt-Smith, 1996). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις συνθήκες εργασίας είναι ιδιαίτερα προγνωστικοί παράγοντες της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, της διατήρησης των εκπαιδευτικών, καθώς και της απόδοσης των μαθητών (Borman & Dowling, 2008). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε μια διαφορετική προσέγγιση των παραγόντων που επηρεάζουν την ικανοποίηση από την εργασία με ένθερμους εκφραστές τους Glick, Hackman & Oldman (Linz, 2003). Σύμφωνα με τους τελευταίους υπάρχουν δύο βασικές κατηγορίες παραγόντων:

- Τα εσωτερικά χαρακτηριστικά της εργασίας (intrinsic job characteristics) και
- Τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της εργασίας (extrinsic job characteristics)

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν όλοι αυτοί οι παράγοντες που επηρεάζουν την αντίληψη του εργαζομένου για τον εαυτό του ή τη δουλειά του και τον κινητοποιούν. Η θεωρία αναγνωρίζει πολλούς τέτοιους παράγοντες, όπως η αυτονομία, η ελευθερία, η ολοκλήρωση, οι ευκαιρίες που προσφέρει η συγκεκριμένη εργασία για περαιτέρω εκπαίδευση και ανάπτυξη. Αντίθετα οι παράγοντες που κατατάσσονται στη δεύτερη κατηγορία είναι όλα τα πιθανά αποτελέσματα από την εκτέλεση της συγκεκριμένης εργασίας, όπως ο προβλεπόμενος μισθός, η εργασιακή ασφάλεια, η προοπτική για προαγωγή, οι σχέσεις με τους ανωτέρους και τους συναδέλφους.

4.2 Οι συνέπειες της επαγγελματικής ικανοποίησης στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών

Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί για την εργασιακή συμπεριφορά η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση του ανθρώπου στο χώρο εργασίας του, όπως επίσης στην αποδοτικότητα, στη παραγωγικότητα, στις απουσίες και κινητικότητά του (Κάντας, 1998), (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης επηρεάζει τη θεσμική δέσμευση. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί, που έχουν υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση, είθισται να δείχνουν και υψηλή θεσμική δέσμευση (Karsli & Iskender, 2009). Μελέτες έχουν δείξει, ότι συνδέεται θετικά τόσο με την ατομική απόδοση στην τάξη (Bakker & Bal 2010), όσο και με την οργανωτική δέσμευση των εκπαιδευτικών (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006). Πρόσφατες έρευνες έχουν επίσης δείξει, ότι το σθένος και η αφοσίωση είναι οι αντίθετοι πόλοι των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης, της εξάντλησης και του κυνισμού (Gonzalez-Roma et al., 2006). Οι εκπαιδευτικοί από φυσικού τους

έχουν την ανάγκη να εκτιμώνται. Προσπαθούν να καθορίσουν το χώρο τους και τους ρόλους τους στο σχολείο, μέσω της σύγκρισής τους με τους άλλους εκπαιδευτικούς. Η προσοχή των διευθυντών σε μια τέτοια ανάγκη και οι προσπάθειες τους στο να τις καλύψουν, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται πολύτιμοι, ικανοί, λειτουργικοί και απαραίτητοι. Με τη σειρά της μια τέτοια θετική προσέγγιση οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε ισχυρή εργασιακή δέσμευση προς τους φορείς τους (Karšli & Iskender, 2009). Οι εκπαιδευτικοί που είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους είναι περισσότερο θετικοί και συνεπείς στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές, επηρεάζουν θετικά την επίδρασή τους και μένουν στο επάγγελμα για περισσότερα χρόνια (Maslach & Leiter, 1999). Από την άλλη πλευρά οι κύριες πηγές δυσαρέσκειας είναι εξωγενείς και εξωτερικά ελεγχόμενες και εντοπίζονται στις οικονομικές απολαβές και στις προοπτικές εξέλιξης και προσωπικής ανάπτυξης (McDonald, 1999), (Tye & O'Brien, 2002). Το επίπεδο των κινήτρων επηρεάζει, επίσης, την επαγγελματική ικανοποίηση. Έτσι, το υψηλό κίνητρο προκαλεί υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ το χαμηλό κίνητρο οδηγεί σε χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση (Karšli & Iskender, 2009). Θεωρείται, ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, καθώς και υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης στον οργανισμό έχουν, επίσης, υψηλότερα επίπεδα παραγωγικότητας. Ως εκ τούτου, οι αρνητικοί παράγοντες για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να εντοπιστούν και να εξαλειφθούν για να βελτιώσουν τα επίπεδα των κινήτρων τους (Karšli & Iskender, 2009). Από την άλλη πλευρά, τα ευρήματα δείχνουν, ότι η έλλειψη σημαντικών πόρων στην εργασία για την αντιμετώπιση των εργασιακών απαιτήσεων μπορεί να σχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση, το οποίο μπορεί να υπονομεύσει περαιτέρω την επαγγελματική δέσμευση και να οδηγήσει σε λιγότερη δέσμευση προς τον οργανισμό (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Ο Gill (1999) έχει προτείνει, ότι το περιβάλλον εργασίας μπορεί να δώσει την ευκαιρία για την αποκατάσταση των βασικών ψυχολογικών κινήτρων και για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων, απλά επειδή οι άνθρωποι ξοδεύουν ένα μεγάλο ποσοστό του χρόνου τους στην εργασία. Η ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών κατά την εργασία, όχι μόνο προωθεί τα εσωτερικά κίνητρα (απαραίτητα για την πιο παραγωγική εργασία), αλλά είναι επίσης απαραίτητη για την ανάπτυξη της δέσμευσης στην εργασία (Timms & Brough, 2013). Αν η εργασία του ατόμου έχει επιτυχία, νιώθει χαρά και παίρνει ικανοποίηση αν όχι θλίβεται και απογοητεύεται. Έτσι η εργασία διαμορφώνει την ψυχική κατάσταση η οποία τελικά επηρεάζει την απόδοση. Διάφορες έρευνες (Judge et al., 2001), (Kafetsios & Loumakou, 2007), (Weiss, 2002), (Weiss & Beal, 2005) έδειξαν ότι το συναίσθημα στην εργασία δεν μπορεί να εξισωθεί όπως αρχικά έχει θεωρηθεί (Locke, 1976) με την επαγγελματική ικανοποίηση η οποία δεν είναι μια συναισθηματική κατάσταση αλλά ένα σύνολο στάσεων σχετικών

με την εργασία (Ashkanasy, 2003) που αντικατοπτρίζουν γνωστικές αξιολογήσεις και πεποιθήσεις (Weiss, 2002). Όσον αφορά την επίδραση σχετικά με την εργασία, η οργανωτική υποστήριξη υποτέθηκε, ότι συμβάλλει στη συνολική ικανοποίηση από την εργασία με την εκπλήρωση των κοινωνικο-συναισθηματικών αναγκών και την ενίσχυση της προσδοκώμενης απόδοσης-ανταμοιβής (Bogler & Nir, 2012). Γενικότερα, το θετικό συναίσθημα με την ευρεία έννοια του όρου, οδηγεί σε μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση (Connolly & Viswesnavan, 2002) και λιγότερη εργασιακή εγκατάλειψη (Show, 1999).

Προηγούμενες έρευνες υποδεικνύουν, ότι η ικανοποίηση από την εργασία είναι ζωτικής σημασίας, λόγω των συνδέσεων της με την εργασιακή απόδοση, τη σωματική και ψυχική υγεία, τις αποφάσεις της σταδιοδρομίας (Reilly, Dhingra & Boduszek, 2013), τη δέσμευση στον οργανισμό και την επιθυμία παραμονής στο επάγγελμα. Γενικά, οι εργαζόμενοι, που νιώθουν πληρότητα, είναι πιο παραγωγικοί (Schaufeli, 2004) και είναι πιο πιθανό να προσφέρουν και εθελοντική εργασία, αν χρειαστεί (Saks, 2006). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, που παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό, φαίνεται να είναι πιο αποτελεσματικοί στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος, της ενέργειας, του ενθουσιασμού και της περιέργειας των μαθητών (Bakker, 2005), (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Στον εκπαιδευτικό τομέα, η ικανοποίηση των εργαζομένων θεωρείται, ότι επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου και ως εκ τούτου, γίνεται αντιληπτή ως βασικός παράγοντας για τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων (Sargent & Hannum, 2005), (Bogler & Nir, 2012). Ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, που ευνοεί την εκμάθηση των μαθητών, είναι πιθανό να αυξήσει την αίσθηση της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών και την ικανοποίηση από την εργασία, ενώ παράλληλα προωθεί την αποτελεσματική διδασκαλία (Wei, Patel & Young, 2014). Σε πρόσφατη έρευνα (Eliophotou-Menon & Athanasoula-Reppa, 2011) όσον αφορά το φύλο προέκυψε μάλλον ασαφής εικόνα για τον συγκεκριμένο συσχετισμό, μολονότι ειδικά στην εκπαίδευση οι γυναίκες φαίνεται πως είναι περισσότερο ικανοποιημένες από την εργασία τους (Kremer-Hayon & Goldstein, 1990). Όσον αφορά ηλικία και χρόνια υπηρεσίας, τα ευρήματα δείχνουν έκδηλη διαφορά μεταξύ νέων και παλαιότερων δασκάλων, καθώς οι τελευταίοι δηλώνουν μικρότερη ικανοποίηση και μεγαλύτερη πιθανότητα να εγκαταλείψουν την διδασκαλία (Lowther, Gill & Coppard, 1985), (DeNobile & McCormick, 2008). Τέλος είναι σημαντικό, ότι υγιείς εκπαιδευτικοί με υψηλή εργασιακή δέσμευση είναι πιθανό να εκτελέσουν και να πετύχουν εκπαιδευτικούς στόχους καλύτερα από τους συναδέλφους τους με συμπτώματα εξουθένωσης (Guglielmi & Tattrow, 1998).

Πτυχιακή Εργασία, ΠΕΣΥΠ 2015-16, ©Γεωργόπουλος Αντώνιος Α.Μ. 6/2015 - Σαλίγκιος Αθανάσιος Α.Μ. 35/2015, «Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5°

Συμπεράσματα

5.1 Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας αυτήν την βιβλιογραφική μας έρευνα παραθέτουμε τα συμπεράσματα που βασίζονται στην άμεση αλληλεπίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης με τους εργαζόμενους στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Κατ' αρχήν, σαφής ορισμός της επαγγελματικής ικανοποίησης δεν υπάρχει λόγω ασυμφωνίας και έτσι έχει δημιουργηθεί μια σωρεία από αναφορές. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στην εκπαίδευση είναι κομβικός, αλλά για να είναι ικανοποιημένος από την εργασία του παίζουν ρόλο ένα πλήθος παραγόντων από την υποδομή του κτηρίου μέχρι την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές.

Σύμφωνα με μετρήσεις ερευνών που έχουν γίνει με διάφορες μεθόδους, όπως η επισκόπηση, στην οποία ως τρόπος συλλογής δεδομένων είναι κυρίως το γραπτό ερωτηματολόγιο και η κλίμακα, στην Ελλάδα και στο διεθνή χώρο, μεγάλο ποσοστό νιώθει ικανοποιημένο από την εργασία του. Παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν από τις κακές συνθήκες εργασίας, τις αμοιβές, το φόρτο εργασίας και τον τρόπο αντιμετώπισης τους από την κοινωνία, όπου σε αυτές τις δυσκολίες εμμένει το υπόλοιπο ποσοστό και νιώθει λιγότερο ικανοποιημένο. Σε αυτήν τη θετική ικανοποίηση παίζουν ρόλο ένα σύνολο παραγόντων όπως είναι οι οργανωτικοί, οι ατομικοί και οι εξωτερικοί περιβαλλοντικοί. Όπου σαν ατομικοί παράγοντες περιλαμβάνονται πολλά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε εργαζόμενου όπως η ηλικία του, σαν οργανωτικός παράγοντας είναι οι μεταβλητές της σχολικής κουλτούρας, η ευημερία των εκπαιδευτικών και των δομικών χαρακτηριστικών και τέλος σαν περιβαλλοντικός παράγοντας αναφέρονται το περιεχόμενο και η φύση των εργασιακών καθηκόντων.

Εν κατακλείδι σαν συνέπεια όλων αυτών οι εργαζόμενοι είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους και αυτό τους επηρεάζει θετικά και παραμένουν περισσότερα χρόνια γιατί νιώθουν πληρότητα και είναι πιο παραγωγικοί χωρίς να νιώθουν το αίσθημα της εξουθένωσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Ελληνική Βιβλιογραφία

Ελληνικά βιβλία

- Αποστολοπούλου, Α. (2008).** *Αποτελεσματική διοίκηση συγκρούσεων στο πλαίσιο των ναυτιλιακών επιχειρήσεων*. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Νέες αρχές στη διοίκηση επιχειρήσεων». Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Αποστόλου, Ν. (1980).** *Ψυχολογία της εργασίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΚΕΦΚΣ.
- Βαξεβανίδου, Μ. & Ρεκλείτης, Π. (2006).** *Αρχές οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων*. Έκδοση ΣΤ' Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998).** *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Ζαβλανός, Μ. (2002).** *Οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Κάντας, Α. (1992).** *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Νέα Παιδεία, σ.σ. 30-43.
- Κάντας, Α. (1993).** *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία (Μέρος 1^ο) – Κίνητρα - Επαγγελματική ικανοποίηση – Ηγεσία* Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (1993).** *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία (Μέρος 2^ο) Επιλογή Αξιολόγηση Προσωπικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (1993).** *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία (Μέρος 3^ο) Διεργασίες Ομάδας – Σύγκρουση Ανάπτυξη και Αλλαγή – Κουλτούρα – Επαγγελματικό Άγχος*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (1998).** *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσσυβάκη Φ. (1997).** *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994).** *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Εκδόσεις Σμυρνωτάκη.
- Λυγίζου, Χ. (2002).** *Διδακτική Μεθοδολογία και στοιχεία Ψυχοπαιδαγωγικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002).** *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. τ. Α': Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικό-κριτικής Ανάλυσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μλεκάνης, Μ. (2005).** *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Μπουραντάς, Δ., Βάθης, Α., Παπακωνσταντίνου, Χ. & Ρεκλείτης, Π. (1999).** *Αρχές οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων και υπηρεσιών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ντούσκας Ν. Θ. (2005).** *Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση*. Πρέβεζα: Ιδιωτική έκδοση.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2001).** *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων – Η πρόκληση του 21^{ου} αιώνα στο εργασιακό περιβάλλον*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ανικούλα.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003).** *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Παπάνης, Ε. & Ρόντος, Κ. (2005).** *Ψυχολογία – Κοινωνιολογία της εργασίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού – Θεωρία και εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης.
- Παπάς, Α. Ε., Οικονόμου, Γ. & Σκαλιάπας, Γ. (1997).** *Το Προφίλ του Δασκάλου: Παιδαγωγική και Διδακτική Έρευνα στα Βιβλία "Η Γλώσσα Μου" – Ανθολόγια του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πτυχιακή Εργασία, ΠΕΣΥΠ 2015-16, ©Γεωργόπουλος Αντώνιος Α.Μ. 6/2015 - Σαλίγκος Αθανάσιος Α.Μ. 35/2015, «Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης»

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

Πετρουλάκης, Ν. (1981). *Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Φελέκη.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη (3^η έκδοση)*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαΐτη.

Τριλιανός, Α. (1991). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας II*. Αθήνα: Εκδόσεις Τολίδη.

Τσαρδάκης, Δ. (1992). *Η κοινωνική θεωρία των ρόλων*. Αθήνα: Εκδόσεις Σκαρβαβίος.

Ελληνικά επιστημονικά άρθρα

Αργυράκης, Π., Κουστέλιος, Α., Διγγελίδης, Ν., & Χρόνη, Σ. (2005). *Σύγκρουση ρόλων, ασάφεια ρόλων και επαγγελματική ικανοποίηση σε δείγμα εργαζομένων στην ΟΕΟΑ «ΑΘΗΝΑ 2004»*. Διοίκηση Αθλητισμού και αναψυχής, 2(1), σ.σ. 2-14.

Δράκου, Α., Καμπίτσης, Χ., Χαρχαχούσου, Υ. & Γλυνιά, Ε. (2004). *Επαγγελματική ικανοποίηση των προπονητών – Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας*. Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού και Αναψυχής, 1,2 σ.σ. 2-24.

Ερωτοκρίτου, Μ. (1996). *Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και Εκπαίδευση*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 89, 55-66

Ζουρντζή, Ε., Τσιγγιλής, Ν., Κουστέλιος, Α. & Πιντζοπούλου, Ε. (2006). *Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διοίκηση Αθλητισμού και αναψυχής, 3(2), 18-28.

Καράμηνας, Ι. (2001). *Ο ρόλος του δασκάλου στην Κοινωνία της Πληροφορίας*. Αθήνα: Τα Εκπαιδευτικά, τ. 59-60.

Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). *Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση*. Ψυχολογία, 8(1), 30-39.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Αξιολόγησης.

Ταρσσιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). *Επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών – Ατομικές διαφορές και προβλεπτικοί παράγοντες*. Επιστήμες Αγωγής. Τεύχος 4, σ.σ. 141-154, σ. 142.

Β. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσσα βιβλία

- Ashton, P. T. & Webb, K. B.** (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Balzer, W. K., Smith, P. C., Kravitch, D. A., Lovell, S. E., Paul, K. B., Reilly, B. A. & Reilly, C. E.** (1990). *User's manual for the Job Descriptive Index (JDI) and the Job in General (JIG) scales*. Bowling Green, OH: Bowling Green State University.
- Baron, R.** (1986). *Behavior in organizations*. Allyn and Bacon. Newton, MA.
- Brown, S., Earlam, C. & Race, P.** (2000). *500 Πρακτικές συμβουλές για τους εκπαιδευτικούς*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Eliophotou-Menon, M. & Athanasoula-Reppa, A.** (2011). *Job satisfaction among secondary school teachers: the role of gender and experience*. School Leadership & Management: Formerly School Organization, 31,5, 435-450.
- Evans, L.** (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Sage.
- Evans, L.** (1999). *Managing to motivate: A guide for school leaders*. Cassell, London.
- Everard, K. & Morris, G.** (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Farber, B.** (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Festinger, L.** (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson & Company.
- Fontana, D.** (1994). *Managing Classroom Behaviour*. BPS Books.
- Granny, C., Smith, P. & Stone, E.** (1992). *Job satisfaction: advances in research and application*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Greenhaus, J. H.** (1987). *Career management*. Hinstale, IL: Dryden.
- Haldane, B.** (1981). *Career satisfaction and success: How to know and manage your strengths*. New York: Anacom.
- Hargreaves, A.** (1994). *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.
- Herzberg, F.** (1968). *Work and the nature of man*. London: Staples Press.
- Hollander, E. P.** (1985). *Leadership and Power*. In Lindzey, G. & Aronson, E. (Eds.) *The handbook of social psychology* (3rd edition, pp 485-537) New York: Random House.
- Jewell, L. N. & Siegall, M.** (1990). *Contemporary industrial and organizational psychology*. 2nd edition. West Publishing Company.
- Johns, G.** (1996). *Organizational behavior: Understanding and managing life at work*. Happer Collins College Publishers.
- Kaliski, B. S.** (2007). *Encyclopedia of Business and Finance*. Second edition, Thompson Gale, Detroit, p. 446.
- Kramsch, C.** (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier-Crédif.
- Locke, E. A.** (1976). *The nature and causes of job satisfaction*. In M. Dunnette (Ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.
- Luthans, F.** (2005). *Organizational behavior*. 12th ed., McGraw-Hill.
- Martinez, P.** (1998). *La didactique des langues étrangères*. Paris: PUF.
- McCormick, E. J. & Ilgen, D.** (1985). *Industrial and Organizational Psychology*. 8th Edition. Englewood Cliffs, New Jersey.
- March, J. G. & Simon, H. A.** (1958). *Organizations*. New York: Wiley.

Πτυχιική Εργασία, ΠΕΣΥΠ 2015-16, ©Γεωργόπουλος Αντώνιος Α.Μ. 6/2015 - Σαλίγκος Αθανάσιος Α.Μ. 35/2015, «Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης»

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. (3rd ed). New York: Longman.

Nias, J. (1989). *Primary Teacher Talking: A Study of Teaching and Work*. London: Routledge.

Puren, C., Bertocchini P. & Costanzo, E. (1998). *Se former en didactique des langues*, Paris: Ellipses.

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

Smith, J. & Ross, C. (2001). *Brief to the Minister of Education's Task Force on effective schools*. Toronto: OECTA

Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Spector, P. E. (2000). *Industrial and organizational psychology*. New York: John Wiley & Sons.

Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*, Paris: CLE International.

Vaske, J. J. & Grantham, C. E. (1990). *Socializing the Human Computer Environment*. Ablex Publishing Corporation, U.S.A., 138-140.

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wilen.

Warr, P. B. (1987). *Work, Unemployment, and Mental Health*. Oxford: Clarendon Press.

Ξερόγλωσσα επιστημονικά άρθρα

Abu-Bader, S. H. (2000). *Work Satisfaction, Burnout and Turnover among Social Workers in Israel*. International Journal of Social Welfare, 9, 191-200.

Adams, J. S. (1965). *Inequity in social exchange*. Στο L. Berkowitz (Ed), *Advances in experimental social psychology*. Vol. 2, 267-299, New York: Academic Press.

Agho, A. O., Mueller, C. W. & Price, J. L. (1993). *Determinants of employee job satisfaction: An empirical test of a causal model*. Human Relations, 46(8), 1007-1027.

Alderfer, C. (1972). *Existence relatedness and Growth – Human needs in organizational setting*. Free Press.

Ashkanasy, N. M. (2003). *Emotions in Organizations: A multi – level perspective*. *Research in Multi – level Issues*. Vol. 2: Multi-l- level Issues in Organizational Behavior and Strategy, 9-54, Oxford, UK: Elsevier Science.

Aziri, B. (2011). *Job Satisfaction: A Literature Review*. In *Management Research and Practice*. Vol 3, Issue 4, Academia de Studii Economice - Bucuresti, pp. 77-86.

Bakker, A. B. (2005). *Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences*. Journal of Vocational Behavior, 66, 26– 44.

Bakker, A. B. & Bal, P. M. (2010). *Weekly work engagement and performance. A study among starting teachers*. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 83, 189–206.

Baughman, K. S. (1996). *Increasing teacher job satisfaction – A study of the changing role of the secondary principal*. American secondary education, 24(3), pp.19-22.

Bindhu, C. M. & Sudheeshkumar, P. K. (2006). *Job Satisfaction and Stress Coping Skills of Primary School Teachers*.: Farook College & University of Calcut. India.

Blasé, J. & Roberts, J. (1994). *The micro politics of teacher work involvement – Effective principals impact on teacher*. Alberta journal of educational research, 40, 67-94.

Bogler, R. & Nir, E. A. (2012). *The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction*. Journal of Educational Administration, 50 (3), 287–306.

Πτυχιική Εργασία, ΠΕΣΥΠ 2015-16, ©Γεωργόπουλος Αντώνιος Α.Μ. 6/2015 - Σαλίγκος Αθανάσιος Α.Μ. 35/2015, «Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης»

- Borg, M. G. & Riding, R. J.** (1991). *Occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers*. Educational Psychology, 11(1), 59-75.
- Borman, G. D. & Dowling, N. M.** (2008). *Teacher attrition and retention: a meta-analytic and narrative review of the research*. Review of Educational Research, 78, 367-411.
- Brener, V. C., Carmack, C. W. & Weinstein, M. G.** (1971). *An empirical test of the motivation – Hygiene theory*. Journal of Accounting Research, 9(2), 359-366.
- Brunetti, G. I.** (2001). *Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers*. Teacher education quarterly, 28(3), pp. 49-74.
- Buyukgoze-Kavas, A., Duffy, D. R., Güneri, O. Y. & Autin, L. K.** (2014). *Job Satisfaction Among Turkish Teachers: Exploring Differences by School Level*. Journal of Career Assessment, 22, 261-273.
- Calliabetso-Coraca, P.** (1990). *Linguistique appliquée à la didactique du français*. Athènes: Université d'Athènes.
- Canrinus, T. E., Helms-Lorenz, M., Beijard, D., Buitink, J. & Hofman, A.** (2011). *Profiling teachers' sense of professional identity*. Educational Studies, 37(5), 593-608.
- Carlisle L. R., Jackson B. W. & George, A.** (2006). *Principles of Social Justice Education: The Social Justice Education in Schools Project*. Equity & Excellence in Education, 39(1), 55-64.
- Chapman, D. W. & Lowther, M. A.** (1982). *Teachers' satisfaction with teaching*. Journal of Educational Research, 75, 241-247.
- Connolly, J. J. & Viswesvaran, C.** (2000). *The role of affectivity in job satisfaction; A meta-analysis*. Personality and Individual Differences, 29, 265-281.
- Dawies, R. V. & Lofquist, L. H.** (1984). *A psychological theory of work adjustment: An individual – differences model and its applications*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- DeNobile, J.** (2003). *Organisational Communication, Job Satisfaction and Occupational Stress in Catholic Primary Schools*. Unpublished doctoral thesis. University of New South Wales, Sydney.
- DeNobile, J. J. & McCormick, J.** (2008). *Job satisfaction of Catholic primary school staff: A study of biographical differences*. International Journal of Educational Management, 22, No2, 135-150.
- Demirel, H. & Erdamar, K. G.** (2009). *Examining the relationship between job satisfaction and family ties of Turkish primary school teachers*. World Conference on Educational Sciences 2009. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1, 2211-2217.
- Demirtas, Z.** (2010). *Teachers' job satisfaction levels*. Procedia Social and Behavioral Sciences, 9, 1069-1073.
- Devos, G., Bouckennooghe, D., Engels, N., Hotton, G. & Aelterman, A.** (2006). *An assessment of wellbeing of principals in Flemish primary schools*. Journal of Educational Administration, 45 (1), 33 – 61.
- Dinham, S. & Scott, C.** (1998). *A three domain model of teacher and school executive satisfaction*. Journal of Educational Administration, 36(4), 362-378.
- Dinham, S. & Scott, C.** (1998). *A three domain model of teacher and school executive career satisfaction*. Journal of Educational Administration 36, 362-378.
- Dinham, S., & Scott, C.** (2000). *Moving into the third outer domain of teacher satisfaction*. The Journal of Educational Administration, 38(4), 379-396.

Πτυχιική Εργασία, ΠΕΣΥΠ 2015-16, ©Γεωργόπουλος Αντώνιος Α.Μ. 6/2015 - Σαλίγκος Αθανάσιος Α.Μ. 35/2015, «Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης»

Duffy, D. R. & Lent, W. R. (2009). *Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers*. Journal of Vocational Behavior, 75, 212–223.

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.

Evans, L. (1997). *Understanding teacher morale and job satisfaction*. Teaching and Teacher Education, 13, 831–845.

Fontana, D. (1995). *Psychology for Teachers*. Mac Millan Press Ltd.

Friedman, I. & Farber, B. (1992). *Professional self-concept as a predictor of teacher burnout*. The Journal of Educational Administration.

Gill, F. (1999). *The meaning of work: lessons from sociology, psychology, and political theory*. The Journal of Socio-Economics, 28 (6), 725-743.

Ginzberg, E., Ginzberg, S., Axelrad, S. & Herma, J. (1951). *Occupational Choice*. N.Y.: Columbia University Press.

Glisson, C. & Durick, M. (1988). *Predictors of job satisfaction and organizational commitment in human service organization*. Administrative Science Quarterly, 33(1), 61-81.

Gonzalez-Roma, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Loret, S. (2006). *Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles?* Journal of Vocational Behavior, 68 (1), 165–74.

Greenhaus, J. H. & Parasuraman, S. (1993). *Job performance attributions and career advancement prospects: An examination of gender and race effects*. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 55(2), 273–297.

Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1975). *Development of the Job Diagnostic Survey*. Journal of Applied Psychology. 60. pp. 159-170

Hackman, J. & Oldham, G. (1976), *Motivation through the design of work: Test of a theory*. Organizational Behavior and Human Performance, (16), p.250-279.

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

Hargreaves, A. (1997) *Positive change for school Success: The 1997 ASCD Yearbook*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria: VA.

Hatton, C., Emerson, E., Rivers, M., Mason, H., Mason, L., Swarbrick R., Kiernan C., Reeves, D. & Alborz, A. (1999). *Factors Associated With Staff Stress And Work Satisfaction in services for people with intellectual disabilities*. Journal of Intellectual Disability Research, 45(4), 253-267.

Haughey, M. L. & Murphy, P. J. (1984). *Are rural teachers satisfied with the quality of their work life*. Education, 104, 56–66.

Herzberg, F., Maunser, B., Peterson, R. O. & Capwell, D. F. (1957). *Job attitudes – Review of research and opinion*. Pittsburgh, Psychological Service of Pittsburgh.

Ho, C. L. & Au, W. T. (2006). *Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers*. Educational and Psychological Measurement, 66(1), 172-185.

Ivancevich, J. M., Matteson, M. T., Freedman, S. M. & Phillips, J. S. (1990). *Worksite stress management interventions*. American Psychologist. 45. pp. 252-261.

Πτυχιική Εργασία, ΠΕΣΥΠ 2015-16, ©Γεωργόπουλος Αντώνιος Α.Μ. 6/2015 - Σαλίγκος Αθανάσιος Α.Μ. 35/2015, «Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης»

- Joseph, A. I. & Schumacher, P.** (1995). *Factors contributing to job satisfaction in higher education*. Educational journals, 111, p.51.
- Judge, T. A. & Bono, J. E.** (2001). *Relationship of Core Self-Evaluations Traits - Self-Esteem, Generalized Self-Efficacy, Locus of Control, and Emotional Stability - With Job Satisfaction and Job Performance: A Meta-Analysis*. Journal of Applied Psychology, 86 (1), 80-92.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E. & Patton, K.** (2001). *The job satisfaction – job performance relationship: A qualitative and quantitative review*. Psychological Bulletin, 127, p.p. 376-407.
- Kafetsios, K. & Loumakou, M.** (2007). *A comparative evaluation of the effects of trait emotional intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction*. International Journal of Work Organization and Emotion, 2, 71-87.
- Karsh, D. M. & Iskender, H.** (2009). *To examine the effect of the motivation provided by the administration on the job satisfaction of teachers and their institutional 235 commitment*. World Conference on Educational Sciences 2009. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1, 2252–2257.
- Kohler, L.** (1988). *Job satisfaction and corporate business managers: An organizational behaviour approach to sport management*. Journal of Sport Management, 2, 100-105.
- Koustelios, A.** (1991). *The Relationships of Organizational Cultures and Job Satisfaction in Three Selected Industries in Greece*. Unpublished doctoral dissertation. University of Manchester. UK.
- Koustelios, A.** (2001). *Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers*. The International Journal of Educational Management, 15(7), 354-358.
- Koustelios, A.** (2005). *Physical education teacher's in Greece – Are they satisfied?*. International journal of Physical education, 42(2), pp 85-90.
- Koustelios, A. & Bagiatis, K.** (1997). *The Employee Satisfaction Inventory (ESI): Development of a Scale to Measure Satisfaction of Greek Employees*. Educational and Psychological Measurement. 57, 3. pp. 469-476.
- Koustelios, A. & Tsigliris, N.** (2005). *Relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach*. Physical Education Review, 11, 189-203.
- Kremer-Hayon, L. & Goldstein, Z.** (1990). *The inner World of Israel Secondary School Teachers. Work Centrality. Job Satisfaction and Stress*, 28(2-3), 285-298.
- Kyriacou, C.** (1987). *Teacher stress and burnout: an international review*. Educational Research, Vol. 29, pp.146-152.
- Lent, R. W. & Brown, S. D.** (2006). *Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view*. Journal of Vocational Behavior, 69, 236–247.
- Linz, S. J.** (2003). *Job satisfaction among Russian workers 1*. International Journal of Manpower, Volume 24, Number 6, 2003 pp. 626-652.
- Little, J. W.** (1996). *The emotional contours and carrier trajectories of (disappointed) reform enthusiasts*. Cambridge Journal of Education, Vol. 26, pp. 97-110.
- Lowther, M. A., Gill, S. J. & Coppard, L. C.** (1985). *Age and the determinants of teacher job satisfaction*. The Gerontologist, 25, 5, 520-525.
- Marlow, L., Inman, D. & Betancourt-Smith, M.** (1996). *Teacher Job Satisfaction*. The Educational Resources Information Center (ERIC), 2-12.

Πτυχιική Εργασία, ΠΕΣΥΠ 2015-16, ©Γεωργόπουλος Αντώνιος Α.Μ. 6/2015 - Σαλίγκος Αθανάσιος Α.Μ. 35/2015, «Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης»

- Maslach, C. & Jackson, S. E.** (1986) *Maslach Burnout Inventory*: Second edition. Palo Alto, CA: Consulting Psychology Press.
- Mathieu, J. E.** (1991). *A cross-level no recursive model of the antecedents of organizational commitment and satisfaction*. Journal of Applied Psychology, 76, 607–618.
- Macdonald, D.** (1999). *Teacher attrition: a review of literature*. Teaching and Teacher Education, 15, 835-848.
- McGregor, D.,** (2006). *The Human Side of Enterprise*. McGraw-Hill, 1960; annotated edn, McGraw-Hill.
- McMillan, R. & Ma, X.** (1999). *Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction*. The Journal of Educational Research, 93 (1), 39-47.
- Maslach, C. & Leiter, M. P.** (1999). *Teacher burnout: A research agenda*. In R. Vandenberghe & A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 295–303.
- Nias, J.** (1993). *Changing times, changing identities: Grieving for a lost self*, in Burgess, R. G. (Ed). Educational Research and Education: for Policy and Practice. The Falmer Press London, pp. 139-156.
- Nias, J.** (1996). *Thinking about feeling: The emotion in teaching*. Cambridge Journal of Education, Vol.26, pp.293-306.
- Oshagbemi, T.** (2003). *Personal correlates of job satisfaction: empirical evidence from UK universities*. International Journal of Social Economics, 30 (12): 1210-1232.
- Ostroff, C.** (1992). *The relationship between satisfaction attitudes and performance: An organizational level analysis*. Journal of Applied Psychology. 77, 963–974.
- Papanastasiou, E. & Zembylas, M.** (2006). *Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus*. Compare, 36, 229-247.
- Parvin, M. M. & Kabir, M. M. N.** (2011). *Factors Affecting Employee Job Satisfaction of Pharmaceutical Sector*. Australian Journal of Business and Management Research, 1 (9), 113-123.
- Perie, M., Baker, D. & Whitener, S.** (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics, Washington, DC.
- Plihal, J.** (1982). *Types of intrinsic rewards of teaching and their relation to teacher characteristics and variables in the work setting*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New York.
- Porfeli, E. & Mortimer, J.** (2010). *Intrinsic work value–reward dissonance and work satisfaction during young adulthood*. Journal of Vocational Behavior, 76 (3), pp. 507-519.
- Quarstein, V. A., McAfee, B. B. & Glasimar, M.** (1992). *The situational occurrences theory of job satisfaction*. Human Relations, 45(8), 859-873.
- Reilly, E., Dhingra, K. & Boduszek, D.** (2013). *Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction*. International Journal of Educational Management, 28(4), 365–378.
- Rhodes, C., Nevill, A. & Allan, J.** (2004). *Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction. Dissatisfaction morale and retention within an English Local Education Authority*. Research in Education, 71, 74-87.
- Rice, R. W., Gentile, D. A. & McFarlin, D. B.** (1991). *Facet importance and job satisfaction*. Journal of Applied Psychology, (76), p.31-39.

Πτυχιική Εργασία, ΠΕΣΥΠ 2015-16, ©Γεωργόπουλος Αντώνιος Α.Μ. 6/2015 - Σαλίγκος Αθανάσιος Α.Μ. 35/2015, «Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης»

Ruhl-Smith, C. D. (1991). *Teacher attitudes toward students: Implications for job satisfaction in a sample of elementary teachers from suburban schools*. Unpublished doctoral dissertation. Oxford. OH: Miami University.

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

Saiti, A. (2007). *Main factors of job satisfaction among primary school educators: Factor analysis of the Greek reality*. Management in Education, 21(2), 28-32.

Salancik, G. & Pfeffer, J. (1977). *A social information processing approach to job attitudes and task design*. Administrative Science Quarterly, (23), p.224-253.

Schein, E. H. (1990). Organizational Culture. American Psychologist, 45, 109-119.

Schultz, T. P. (1982). *Lifetime Migration within Educational Strata in Venezuela: Estimates of a Logistic Model*. Economic Development and Cultural Change, University of Chicago Press, vol. 30(3), pages 559-93, April.

Show, J. P. (1999). *Job satisfaction and turnover intentions – The moderating role of positive affect*. Journal of social psychology, 139, 242-244.

Snipes, R. L., Oswald, S. L., LaTour, M. & Armenakis, A. A. (2005). *The effects of specific job satisfaction facets on customer perceptions of service quality: an employee-level analysis*. Journal of Business Research, 58, 1330–1339.

Spear, M., Could, K. & Lee, B. (2000). *Who would be a Teacher? A review of factors motivating and demotivating prospective and practicing teachers*. NFER, Berkshire.

Spector, P. E. (1985). *Higher order need strength as a moderator of the job scope. Employee outcome relationship: A meta-Analysis*. Journal of Occupational Psychology. 58. pp. 119-127

Tietjen, M. A. & Myers, R. M. (1998). *Motivation and job satisfaction*. Management Decision, Vol. 36 Iss: 4, pp.226–231.

Timms, C. & Brough, P. (2013). *I like being a teacher: Career satisfaction, the work environment and work engagement*. Journal of Educational Administration, 51 (6), 768-789.

Tye, B. B. & O'Brien, L. (2002). *Why are experienced teachers leaving the profession?* Phi Delta Kappan, 84(1), 124-132

Vignali, C. (1997). *Motivation factors that force a sales training programme and the experience within the brewing industry*. Industrial and Commercial Training, Vol. 29 Iss: 1, pp.10–15.

Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2003). *Job satisfaction among school teacher in Cyprus*. The Journal of Educational Administration, 42(3), 357-374.

Zigarreli, M. A. (1996). *An empirical test of conclusions from effective schools research*. The Journal of Educational Research, 90(2), 103–109.

Watson, A. J., Hatton, N. G., Squires, D. S. & Soliman, I. K. (1991). *School staffing and the quality of education: Teacher adjustment and satisfaction*. Teaching and Teacher Education, 7, 63–77.

Wei, X., Patel, D. & Young, M. V. (2014). *Opening the «black box»: Organizational differences between charter schools and traditional public schools*. Education Policy Analysis Archives, 22(3), 1-35.

Weiss, H. M. (1999). *Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis*. Teaching and Teacher Education, 15(8), 861-879.

Πτυχιακή Εργασία, ΠΕΣΥΠ 2015-16, ©Γεωργόπουλος Αντώνιος Α.Μ. 6/2015 - Σαλίγκος Αθανάσιος Α.Μ. 35/2015, «Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης»

Weiss, H. M. (2002). *Deconstructing job satisfaction: separating evaluations, beliefs and affective experiences*. Human Resource Management Review, 12, 173-194.

Weiss, H. M. & Beal, D. J. (2005). *The effect of affect in organizational settings*. Research on Emotion in Organizations, Vol. 1, 1-21.

Weiss, D., Dawis, R., England, G. & Lofquist, L. J. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. Minneapolis: Industrial Relations Center. University of Minnesota. Work Adjustment Project. Στο Δράκου, Α., Καμπίτσης, Χ., Χαρχαχούσου, Υ. & Γλυνιά, Ε. (2004). Επαγγελματική ικανοποίηση των προπονητών – Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας, Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού και Αναψυχής 1, 2. σ.σ. 2-24

Woods, A. M. & Weasmer, J. (2004). *Maintaining job satisfaction – Engaging professionals as active participants*. Clearing House, 77, pp. 118-121.

Zarafshani, K. & Alibaygi, A. H. (2009). *Predictors of job satisfaction among academics in Iranian university*. Psychological Reports, 104 (2), pp. 633-644.

Πτυχιακή Εργασία, ΠΕΣΥΠ 2015-16, ©Γεωργόπουλος Αντώνιος Α.Μ. 6/2015 - Σαλίγιος Αθανάσιος Α.Μ. 35/2015, «Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης»

Γ. Πρακτικά συνεδρίων

Κελεσιδης, Γ. (2001). *Εκπαιδευτική πραγματικότητα και προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*. Στο ανθολόγιο: Ουζούνης, Κ. & Καρραφύλλης, Α. (επιμέλεια). Πρακτικά Συνεδρίου (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σύλλογος Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης. Μάιος 2001), με θέμα: «Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση». (σελ. 353-363). Ξάνθη: Εκδόσεις Σπανίδη.

Μακρής-Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πρακτικά 3^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.

Μπρούζος, Α. (2004). *Ικανοποίηση των δασκάλων από το επάγγελμά τους*. Στο Χατζηδήμου Δ., Ταρατόρη Ε., Κουγιουρούνη Μ. & Στραβάκου Π. Πρακτικά 4^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

Τρούλης, Γ. Μ. (1996). *Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε μια ενωμένη Ευρώπη: Σκιαγράφηση του ρόλου τους – Κύριοι άξονες της εκπαίδευσής τους*. Στο ανθολόγιο: Κοσμόπουλος, Α., Υφαντής, Α., & Πετρουλάκης, Ν. (Επιμέλεια). Πρακτικά του 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Πάτρα, 1991), με θέμα: «Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη» (σελ. 312-323). Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Φιλιππάκη, Ν. (2012) «*Σχολείο ανοικτό στην κοινωνία και η προβληματική της δια βίου μάθησης*». Από το πρόγραμμα επιμόρφωσης του Πάντειου Πανεπιστημίου, Τμήματος Ψυχολογίας, «Υποστηρίζοντας το έργο των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο», Αθήνα.

Platsidou, M. & Diamantopoulou, G. (2009). *Job satisfaction of Greek university professors: Is it affected by demographic factors, academic rank and problems of higher education?* In G.K. Zarifis (Ed.) *Educating the Adult Educator: Quality Provision and Assessment in Europe*, Conference Proceedings, ESREA-ReNAdET. Thessaloniki: Grafima Publications, pp. 535-545.

Δ. Πηγές Διαδικτύου

Guglielmi, R. S. & Tatrow, K. (1998). *Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis*. Review of Educational Research, 68, 61–99. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα: <http://rer.sagepub.com/content/68/1/61.full.pdf+html>.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). *On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudemonic well-being*. Annual Review of Psychology, 52, 141–166. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα: <http://www.uic.edu/classes/psych/Health/Readings/Ryan,%20Happiness%20%20well%20being,%20AnnRevPsy,%202001.pdf>.

Saks, A. M. (2006). *Antecedents and consequences of employee engagement*. Journal of Managerial Psychology, 21 (7), 600–619. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα: <http://cinik.free.fr/chlo/doc%20dans%20biblio,%20non%20imprim%C3%A9s/maintien%20dans%20l%27emploi/atcd%20et%20cons%C3%A9quences%20de%20engagement.pdf>.

Sargent, T. & Hannum, E. (2005). *Keeping teachers happy: job satisfaction among primary school teachers in rural Northwest China*. Comparative Education Review, 49, 173–204. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα: http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=gansu_papers.

Schaufeli, W. B. (2004). *The future of occupational health psychology*. *Applied Psychology: An International Review*. 53 (4), 502–517. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα: <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/12023>.

<http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typoy/298-uncategorised/299-to-ekpaideytiko-systima>

Πτυχιακή Εργασία, ΠΕΣΥΠ 2015-16, ©Γεωργόπουλος Αντώνιος Α.Μ. 6/2015 - Σαλίγκος Αθανάσιος Α.Μ. 35/2015, «Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης»

Ε. Νομοθεσίες

Ν. 4024/2011 ΦΕΚ 220 24/11/2011 *Διεύρυνση της άμεσης και συμμετοχικής δημοκρατίας με τη διενέργεια δημοψηφίσματος.*

Ν. 4057/2012 ΦΕΚ 54 14/3/2012 *Πειθαρχικό Δίκαιο Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου.*

Ν. 4093/2012 ΦΕΚ 222 12/11/2012 *Έγκριση Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013–2016, Επείγοντα Μέτρα Εφαρμογής του ν. 4046/2012 και του Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013–2016.*

Π.Δ. 152 ΦΕΚ 240 5/11/2013 *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.*