



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΠΑΤΡΩΝ  
UNIVERSITY OF PATRAS

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης Επιχειρήσεων  
Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας  
Διεύθυνση: Μεγάλου Αλεξάνδρου 1, 263 34 ΠΑΤΡΑ  
Τηλ.: 2610 369217, Φαξ: 2610 396184.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ  
ΣΠΟΥΔΩΝ



ΔΙΟΙΚΗΣΗ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
EDUCATION  
MANAGEMENT

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
«Διοίκησης Εκπαίδευσης / Education Management»

Διπλωματική Εργασία

«Επαγγελματική Ικανοποίηση στους Εκπαιδευτικούς  
Οργανισμούς/

Vocational Satisfaction in Educational Organizations»

Χριστοπούλου Αλεξάνδρα

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Μητρόπουλος Παναγιώτης,

Πάτρα, Ιανουάριος, 2022

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Πανεπιστήμιο Πατρών, 2022

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Πατρών και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του Πανεπιστημίου Πατρών όπου εκπονήθηκε.

## Ευχαριστίες

Μέσα από τις επόμενες γραμμές θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου, που συνέβαλε στην επιτυχή ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας. Θα ήθελα να ευχαριστήσω ακόμη, τα μέλη της επιτροπής εξέτασης αυτής της εργασίας. Τέλος και κυρίως σε προσωπικό επίπεδο, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην οικογένεια μου για την ενθάρρυνση, την ηθική και ψυχολογική συμπαράσταση που μου προσέφεραν όλα τα χρόνια των σπουδών μου.

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** η επαγγελματική ικανοποίηση έγκειται στην ολοκληρωτική και συνεχή στάση που έχει ο εργαζόμενος απέναντι στο αντικείμενο της εργασίας του, που του έχει ανατεθεί, και συνίσταται από διαφορετικά μεταξύ τους επιμέρους στοιχεία. Αυτό συνεπάγεται ότι η ικανοποίηση που μετράται επί του συνόλου ενέχει το σύνολο των επιμέρους στοιχείων.

**Σκοπός:** Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της εργασιακής ικανοποίησης των εργαζομένων στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς καθώς και η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών σ' αυτήν και στις επιμέρους διαστάσεις της.

**Υλικό και μέθοδος:** Για την πραγματοποίηση της έρευνας έγινε χρήση του ερωτηματολογίου εργασιακής ικανοποίησης (JSS- Job Satisfaction Survey) του Paul Spector. Η έρευνα έλαβε χώρα κατά τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2021 και συμμετείχαν 120 εργαζόμενοι στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς. Η στατιστική επεξεργασία πραγματοποιήθηκε με το πακέτο IBM SPSS Statistics 22.

**Αποτελέσματα:** Από την έρευνα προέκυψε ότι οι εργαζόμενοι στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι δυσαρεστημένοι από τον μισθό, τις πρόσθετες παροχές και τις ανταμοιβές που σχετίζονται με την αναγνώριση της προσπάθειας. Ωστόσο αισθάνονται ικανοποιημένοι από την σχέση τους με τον προϊστάμενο και τους συνεργάτες και την φύση της εργασίας τους. Αβέβαια συναισθήματα φαίνεται να έχουν για την επικοινωνία, τις συνθήκες εργασίας τους και για τη συνολική. Τέλος παρουσιάζεται διαφοροποίηση της εργασιακής ικανοποίησης σε σχέση με το φύλο, την ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο σε ορισμένες διαστάσεις.

**Συμπεράσματα:** Γίνεται αντιληπτό, ότι όλες οι προσπάθειες που καταβάλλονται για να προωθηθεί και να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό έργο, πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το σύνολο των αναγκών που έχουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και των παραγόντων, που ενδέχεται να προκαλούν αναστολή ή μείωση της αποδοτικότητάς τους, ή αντιθέτως να λειτουργούν ευνοϊκά στην πραγματοποίηση του διδακτικού τους έργου. Προκειμένου να ευοδωθεί ένα επιτυχές εκπαιδευτικό σύστημα, κρίνεται ιδιαίτερος σημαντικό να κατανοηθούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ικανοποίηση των διδασκόντων

**Λέξεις-κλειδιά:** Επαγγελματική ικανοποίηση, εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτικό έργο

## **Abstract**

**Introduction:** Professional satisfaction lies in the complete and continuous attitude of the employee towards the object of his work, which has been assigned to him, and consists of different elements. This means that the satisfaction measured on the whole involves the totality of the individual elements.

**Purpose:** The purpose of this study was to investigate the job satisfaction of employees in Educational Organizations as well as the effect of demographic characteristics on it and its individual dimensions.

**Material and method:** The job satisfaction questionnaire (JSS- Job Satisfaction Survey) of Paul Spector was used to carry out the research. The survey took place in November and December 2021 and involved 120 employees in Educational Organizations. The statistical processing was performed with the IBM SPSS Statistics 22 package.

**Results:** The survey found that employees in educational institutions are dissatisfied with the salary, additional benefits and rewards associated with recognizing the effort. However, they feel satisfied with their relationship with their boss and co-workers and the nature of their work. They seem to have uncertain feelings about communication, their working conditions and about the whole. Finally, there is a differentiation of job satisfaction in relation to gender, age and educational level in certain dimensions.

**Conclusions:** It is understood that all efforts made to promote and improve educational work must take into account all the needs of teachers, as well as factors that may cause suspension or reduction of their efficiency, or on the contrary to function favorably in the realization of their didactic. In order for a successful education system to succeed, it is particularly important to understand the factors that contribute to teacher satisfaction.

**Keywords:** Professional satisfaction, teachers, educational work

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες .....	3
Περίληψη .....	4
Abstract .....	5
Κατάλογος διαγραμμάτων .....	8
Κατάλογος πινάκων .....	8
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή .....	10
1.1 Διατύπωση του προβλήματος .....	10
1.2 Σκοπός και Στόχοι.....	10
1.3 Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας.....	10
1.4 Δομή εργασίας .....	11
Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	12
2.1 Ορισμός επαγγελματικής ικανοποίησης .....	12
2.1.1 Θεωρητικές βάσεις επαγγελματικής ικανοποίησης .....	14
2.1.2 Επιπτώσεις επαγγελματικής ικανοποίησης.....	21
2.1.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση .....	26
2.1.4 Παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση κατά τον Locke.....	34
2.1.5 Απουσία επαγγελματικής ικανοποίησης.....	34
2.2 Επαγγελματική ικανοποίηση και εκπαιδευτικοί .....	38
2.2.1 Ο ρόλος και το έργο των εκπαιδευτικών .....	38
2.2.2 Οι συνθήκες εργασίας .....	44
2.2.3 Βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικών ερευνών για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών .....	52
Κεφάλαιο 3: Ερευνητικά ερωτήματα.....	54
3.1 Ερευνητικά Ερωτήματα .....	54
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία έρευνας.....	55
4.1 Επιλογή μεθόδου και μεθοδολογίας .....	55
4.2 Περιγραφή μέσων συλλογής δεδομένων .....	55
4.3 Μεθοδολογία ανάλυσης.....	57
4.4 Πληθυσμός μελέτης και διαδικασία επιλογής δεδομένων.....	58
4.5 Δείγμα έρευνας .....	58
4.6 Ανάλυση αξιοπιστίας εργαλείων μέτρησης.....	58
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα .....	61
5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	61
5.2 Περιγραφικά Αποτελέσματα Συνολικής Κλίμακας Ικανοποίησης.....	64

5.3 Περιγραφικά Αποτελέσματα Επιμέρους Διαστάσεων της Κλίμακας Ικανοποίησης .....	65
5.4 Επίδραση κοινωνικό- δημογραφικών χαρακτηριστικών στην συνολική εργασιακή ικανοποίηση .....	75
5.4.1. Διαφοροποίηση συνολικής εργασιακής ικανοποίησης ανάλογα με το φύλο .....	75
5.4.2. Διαφοροποίηση συνολικής εργασιακής ικανοποίησης ανάλογα με την ηλικία .....	76
5.4.3. Διαφοροποίηση συνολικής εργασιακής ικανοποίησης ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο. ....	76
5.5 Επίδραση κοινωνικό- δημογραφικών χαρακτηριστικών στις επί μέρους διαστάσεις της κλίμακας εργασιακής ικανοποίησης .....	76
5.5.1. Διαφοροποίηση των επιμέρους διαστάσεων της εργασιακής ικανοποίησης ανάλογα με το φύλο .....	76
5.5.2. Διαφοροποίηση των επιμέρους διαστάσεων της εργασιακής ικανοποίησης ανάλογα με την ηλικία .....	78
5.5.3. Διαφοροποίηση των επιμέρους διαστάσεων της εργασιακής ικανοποίησης ανάλογα με το εκπαιδευτικό .....	80
5.6 Συζήτηση αποτελεσμάτων .....	83
Συμπεράσματα .....	86
Βιβλιογραφία .....	91
Παράρτημα.....	102

## Κατάλογος διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1. Φύλο.....	61
Διάγραμμα 2. Ηλικία .....	62
Διάγραμμα 3. Εκπαιδευτικό επίπεδο .....	63
Διάγραμμα 4. Συνολική Κλίμακα Εργασιακής Ικανοποίησης .....	65
Διάγραμμα 5. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με το μισθό.....	68
Διάγραμμα 6. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τις ευκαιρίες προαγωγής .....	68
Διάγραμμα 7. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τις ευκαιρίες προαγωγής.....	68
Διάγραμμα 8. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τις πρόσθετες παροχές.....	70
Διάγραμμα 9. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τις έκτακτες ανταμοιβές που σχετίζονται με την αναγνώριση της προσπάθειας .....	71
Διάγραμμα 10. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας.....	72
Διάγραμμα 11. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τις σχέσεις με τους συνεργάτες..	73
Διάγραμμα 12. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τη φύση της εργασίας.....	74
Διάγραμμα 13. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με την επικοινωνία.....	75

## Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1. Διαστάσεις εργασιακής ικανοποίησης σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο Job Satisfaction Survey (1985) .....	56
Πίνακας 2. Έλεγχος Αξιοπιστίας Cronbach alpha .....	59
Πίνακας 3. Φύλο .....	61
Πίνακας 4. Ηλικία .....	62
Πίνακας 5. Εκπαιδευτικό επίπεδο.....	63
Πίνακας 6. Περιγραφικά Χαρακτηριστικά Συνολικής Κλίμακας Ικανοποίησης .....	64
Πίνακας 7. Συνολικός Βαθμός Ικανοποίησης.....	64
Πίνακας 8. Περιγραφικά Χαρακτηριστικά Επιμέρους Διαστάσεων της Κλίμακας Εργασιακής Ικανοποίησης.....	66
Πίνακας 9. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με το μισθό .....	67
Πίνακας 10. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τις ευκαιρίες προαγωγής.....	67
Πίνακας 11. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τις σχέσεις με τους ανωτέρους (προϊστάμενος).....	68
Πίνακας 12. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τις πρόσθετες παροχές.....	69
Πίνακας 13. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τις έκτακτες ανταμοιβές που σχετίζονται με την αναγνώριση της προσπάθειας .....	70
Πίνακας 14. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας .....	71
Πίνακας 15. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τις σχέσεις με τους συνεργάτες .....	72
Πίνακας 16. Αποτελέσματα μη παραμετρικού ελέγχου Mann- Whitney (M-W).....	77



Πίνακας 17. Αποτελέσματα διαφοροποίησης του βαθμού ικανοποίησης σε σχέση με το φύλο.....	78
Πίνακας 18. Αποτελέσματα μη παραμετρικού ελέγχου Mann- Whitney (M-W).....	78
Πίνακας 19. Αποτελέσματα διαφοροποίησης του βαθμού ικανοποίησης των 4 διαστάσεων σε σχέση με την ηλικία .....	79
Πίνακας 20. Αποτελέσματα μη παραμετρικού ελέγχου Mann- Whitney (M-W).....	80
Πίνακας 21. Αποτελέσματα διαφοροποίησης του βαθμού ικανοποίησης των επτά (7) διαστάσεων σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο.....	82

# Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

## 1.1 Διατύπωση του προβλήματος

Τα τελευταία τριάντα χρόνια, η διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών γίνεται με συστηματικό τρόπο, σε παγκόσμιο επίπεδο, και σ' αυτό το πλαίσιο έχει διεξαχθεί ένα πλήθος μελετών για τον προσδιορισμό των πηγών της επαγγελματικής ικανοποίησης, αλλά και δυσαρέσκειας του εκπαιδευτικού προσωπικού, τόσο στη πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στη χώρα μας, έχει διεξαχθεί ένας μικρός αριθμός μελετών, αναφορικά με τους παράγοντες εκείνους που καθορίζουν το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης.

## 1.2 Σκοπός και Στόχοι

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της εργασιακής ικανοποίησης των εργαζομένων στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς. Απώτεροι στόχοι της έρευνας ήταν:

- Να καταγραφούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα.
- Να γίνει μέτρηση του συνολικού βαθμού εργασιακής ικανοποίησης καθώς και των επιμέρους διαστάσεων αυτής στους εργαζομένους των Εκπαιδευτικών οργανισμών.
- Να διερευνηθούν οι παράγοντες που έχουν θετική ή αρνητική συμβολή στην εργασιακή ικανοποίηση και τέλος
- Να εξεταστεί ο βαθμός στον οποίον επιδρούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς στην εργασιακή τους ικανοποίηση.

## 1.3 Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας

Λόγω του αυξημένου αριθμού διαδικασιών και μεθόδων, που στόχο έχουν να ελέγξουν τους εργοδότες και την ποιότητα των χαρακτηριστικών τους, περιορίζεται η ελευθερία των διδασκόντων και μεταβιβάζουν τις ευθύνες από τους υψηλόβαθμους εκπροσώπους της εκπαίδευσης στις στο κατώτερο επίπεδο του προσωπικού.

Γίνεται συνεπώς αντιληπτό, ότι η έρευνα πρέπει να στραφεί στο κατά πόσο ικανοποιούνται οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί. Μέσα από μία τέτοιου είδους διερεύνηση, θα δοθούν βαρυσήμαντες πληροφορίες και για την επαγγελματική ικανοποίηση που λαμβάνουν ,και κατά πόσο, οι εκπαιδευτικοί, που εργάζονται σε αυτούς τους οργανισμούς.

#### **1.4 Δομή εργασίας**

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας παρουσιάζεται η εισαγωγή, στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση, στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρονται οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας, στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται η μεθοδολογία, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και τέλος αποτυπώνονται τα συμπεράσματα.

## Κεφάλαιο 2: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

### 2.1 Ορισμός επαγγελματικής ικανοποίησης

Είναι αδιαμφισβήτητο, ότι πλήθος ειδικών έχει ασχοληθεί και ερευνήσει το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης, το κατά πόσο δηλαδή οι άνθρωποι μένουν ευχαριστημένοι και ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Koustelios & Kousteliou, 1998, Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Ερευνώντας τη σημασία της έννοιας μέσα από την αντίστοιχη βιβλιογραφία, σε παγκόσμιο επίπεδο, γίνεται σαφές ότι δεν υπάρχει ένας ορισμός που να είναι καθολικά αποδεκτός (Πυργιωτάκης, 1992, Δημητρόπουλος, 1998, Μπρούζος, 2004).

Παρά το γεγονός ότι η προσέγγιση των ερευνών πάνω σ' αυτό το ζήτημα δεν ήταν μία και μοναδική, υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ερευνητών στο ότι η επαγγελματική ικανοποίηση νοείται ως μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, που αποτελείται από πλήθος επιμέρων στοιχείων (Κουστέλιος, 2001, Μακρή – Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003, Μπρούζος, 2004). Βέβαια, μια τέτοια τοποθέτηση δεν σημαίνει την άρνηση των ερευνητών για ύπαρξη μιας σφαιρικής ικανοποίησης, που απορρέει εν γένει από τον εργασιακό χώρο (Perie, Baker & Whitener, 1997).

Βάσει του κλασικού ορισμού του Allport, η επαγγελματική ικανοποίηση νοείται ως «*η στάση απέναντι στη συγκεκριμένη εργασία*» (Κάντας, 1998). Η ερμηνεία, πάλι, που δίνουν ο Herberg και ο κύκλος των συνεργατών του (1959) εστιάζει στη σημασία του κινήτρου (Μακρή – Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003).

Σύμφωνα με τους Warr (1987) και Landy (1989), η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης δεν παρουσιάζει σταθερά χαρακτηριστικά, υπό την έννοια ότι ο εκάστοτε εργαζόμενος δεν ικανοποιείται ποτέ απόλυτα, καθώς και στην περίπτωση που ικανοποιηθεί, μπορεί να υπάρξει άμεση ανατροπή, μιας και οι παράγοντες που την καθορίζουν μπορεί να διαφοροποιηθούν (Κάντας, 1998).

Όπως υποστηρίζουν οι Granny, Smith & Stone (1992), η επαγγελματική ικανοποίηση έρχεται σε σύνδεση με την στάση που έχει ο εργαζόμενος στον εργασιακό του χώρο, η οποία εκπηγάει από τη σύγκριση στην οποία προβαίνει μεταξύ των οφελών που λαμβάνει και αυτών που ήταν επιδίωξή του να έχει. Θεωρούν ότι το σύνολο των ορισμών που εστιάζουν στο συναισθηματικό κομμάτι είναι δόκιμοι. Δουγαλή, (2017). Παρά ταύτα, δίνουν έμφαση στο πρακτικό επίπεδο της ικανοποίησης, υποστηρίζοντας ότι υπάρχει ταύτιση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και εργασιακής

συμπεριφοράς (Παπάνης & Ρόντος, 2005). Ο ορισμός τους, μάλιστα, είναι παρεμφερής με αυτό που εισηγήθηκε ο Locke στα δύο του κλασικά και ιδιαιτέρως βαρυσήμαντα έργα του, αναφορικά με το ζήτημα της εργασιακής ικανοποίησης.

Συγκεκριμένα, ο Locke (1969) στο άρθρο του *«Τι είναι η εργασιακή ικανοποίηση»* ισχυρίστηκε ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι η κατάσταση εκείνη κατά την οποία το άτομο ανταποκρίνεται θετικά, σε συναισθηματικό επίπεδο, αναφορικά με το έργο που έχει να αναλάβει να διατελέσει, υπό τον όρο να υπάρχει εκπλήρωση των επαγγελματικών του αξιών (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2016). Με τον όρο αξία νοείται ο τρόπος με τον οποίο το άτομο δρα, προκειμένου να κάνει κτήμα του κάτι ή να το διατηρήσει. Στην αντίπερα όχθη, η επαγγελματική δυσαρέσκεια αναφέρεται στα δυσάρεστα συναισθήματα που εκδηλώνονται στο άτομο, καθώς υπάρχει ασυμφωνία δεδομένων και συγκρουσιακές καταστάσεις. Στο βιβλίο του Locke (1976) *“Handbook of Industrial Psychology”*, το ενδιαφέρον εστιάζει στο πώς αξιολογούνται οι εμπειρίες που αποκτά ο εκάστοτε εργαζόμενος (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2007).

Κατά τον Spector (2000), η εν λόγω έννοια νοείται ως το σύνολο των θετικών συναισθημάτων που διανθίζουν τον όποιο εργαζόμενο για την εργασία του, εν αντιθέσει με την εργασιακή δυσαρέσκεια που αναφέρεται στο σύνολο των αρνητικών συναισθημάτων που χαρακτηρίζουν κάποιον. Ένας ορισμός που θα μπορούσε να είναι ευρέως αποδεκτός για αυτή την έννοια έγκειται *«στις θετικές και αρνητικές στάσεις που έχει κάποιος για την εργασία του ή για ορισμένες όψεις αυτής»* (Κουστέλιος & Κουστέλειου, 2001).

Παρά το πλήθος των διαφορετικών προσεγγίσεων, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι κάτι το αυταπόδεικτο. Κατά συνέπεια, ελάχιστος είναι ο αριθμός εκείνων που προέβησαν στη διατύπωση ενός αυστηρά εννοιολογικού και λειτουργικού ορισμού (Μακρή – Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003).

Η υιοθετηθείσα άποψη έγκειται στη μελέτη των επιμέρους στοιχείων, που απαρτίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση, επιτρέποντας τη διεξαγωγή μιας ενδελεχούς μελέτης των στοιχείων αυτών, ξεχωριστά, και στην ακόλουθη διαπίστωση του βαθμού που συμβάλλουν στην εν γένει ικανοποίηση (Φλάμπουρας-Νιέτος 2017). Συνεπώς, τα επιμέρους αυτά στοιχεία εκλαμβάνονται, προσεγγιστικά πάντα, ότι συνιστούν την εν γένει επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά, όμως, μπορεί να μην συμβαδίζουν με ακρίβεια με την εν γένει ικανοποίηση των εργαζομένων (Spector, 2000).

Λαμβάνοντας υπόψη την προαναφερθείσα διευκρίνηση, ο λειτουργικός ορισμός που εφαρμόζεται στη συγκεκριμένη μελέτη νοεί την εργασιακή ικανοποίηση ως την κατάσταση εκείνη που χαρακτηρίζεται από τις θετικές στάσεις και τα συναισθήματα που εκπηγάζουν από το εργασιακό περιβάλλον των διδασκόντων και αφορούν συγκεκριμένες διαστάσεις της εργασίας τους.

### **2.1.1 Θεωρητικές βάσεις επαγγελματικής ικανοποίησης**

Σε θεωρητικό επίπεδο, η επαγγελματική ικανοποίηση έχει σχέση με τον παράγοντα των εργασιακών κινήτρων, των στάσεων και των αξιών. Εκλαμβάνεται ως ο συνδετικός κρίκος που ενώνει το όποιο θεωρητικό υπόβαθρο υπάρχει πίσω από τα κίνητρα και την εφαρμογή αυτών σε περιβάλλον εργασίας, και είναι η παράμετρος εκείνη που έχει μελετηθεί περισσότερο απ' όλες στο χώρο του εργασιακού γίνεσθαι. Το σύνολο των θεωριών στις οποίες στηρίζονται τα κίνητρα είναι ένα από τα αξιοσημείωτα και βαρυσήμαντα στοιχεία της οργανωσιακής θεωρίας, και παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία που ακολουθείται για να διαμορφωθούν τα ερμηνευτικά μοντέλα απόδοσης των εργαζομένων. Αυτό συμβαίνει, καθώς έχουν άμεση σχέση με την αποδοτικότητα στο χώρο εργασίας και το σύνολο των παραγόντων εκείνων που προκαλούν τη μεγιστοποίησή της.

Η διαίρεση των θεωριών μπορεί να γίνει σε δυο κατηγορίες, στις οντολογικές και στις μηχανιστικές. Οι πρώτες δίνουν ερμηνεία του περιεχομένου και του είδους των κινήτρων (Maslow, Herzberg, McGregor, Aldefer κ.α.), ενώ οι δεύτερες, που αποκαλούνται και ως διαδικαστικές θεωρίες, δίνουν έμφαση στο σύνολο εκείνων των συμπεριφορών και συνθηκών, που αποτελούν ενθαρρυντικό ή αποθαρρυντικό παράγοντα στην αποτελεσματικότητα στον εργασιακό χώρο (Vroom, Locke, Porter/Lawler) (Παπανής & Ρόντος, 2005).

- **Οντολογικές θεωρίες**

Βασικός εισηγητής της «*θεωρίας των κινήτρων*» (Hierarchy of needs theory), βάση της οποίας αποτελεί ο παράγοντας της ψυχοσωματικής και κοινωνικής υπόστασης του ατόμου που οδηγεί στον καθορισμό προτεραιοτήτων, είναι ο Abraham Maslow. Η συγκεκριμένη θεωρία του Maslow (1970) είχε μεγάλο αντίκτυπο στο περιβάλλον εργασίας, και προβαίνει στη συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την ικανοποίηση που απορρέει από τις πέντε ιεραρχικές ανάγκες του ανθρώπου.

Σύμφωνα με τον Maslow, ο άνθρωπος σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, δρα έτσι, ούτως ώστε να καλύπτει την πλειονότητα των αναγκών του, όσο πιο αποτελεσματικά και οικονομικά γίνεται. Από τη στιγμή, όμως, που καλύπτεται μια ανάγκη, εμφανίζεται η επόμενη ενός ανώτερου επιπέδου, που επιδιώκεται να ικανοποιηθεί, και έτσι, οι ανάγκες κλιμακώνονται απόλυτα ιεραρχικά (Παπάνης & Ρόντος, 2005). Ανώτερος σκοπός του κάθε ανθρώπου είναι η ανάπτυξη των δυνατοτήτων του. Άρα, κρίνεται αναγκαίο, πρώτα, να επέλθει ικανοποίηση των φυσιολογικών του αναγκών (π.χ. πείνα, δίψα κ.λπ), των αναγκών του για απόκτηση αισθημάτων αγάπης και ασφάλειας, της ανάγκης του να προστατευθεί, και σε τελικό επίπεδο, να ικανοποιήσει την απώτερη ανάγκη για αυτοπραγμάτωση, ή την ανάγκη του να επιτύχει όλο και μεγαλύτερους στόχους (Κορομηλάς, 1983, Κάντας, 1998). Όταν γίνεται αναφορά στους στόχους που επιτυγχάνονται νοείται η υπερκέραση των εμποδίων, η άσκηση δύναμης, καθώς και η προσπάθεια που καταβάλλεται για να έρθει εις πέρας κάτι δύσκολο, με τον καλύτερο δυνατό και πιο ταχύ τρόπο (Βοσνιάδου, 2005).

Σύμφωνα με τον Maslow, η ικανοποίηση των αναγκών υψηλού επιπέδου δεν γίνεται εύκολα, και μάλιστα, σε όχι τόσο πολύ από τις οργανώσεις. Σ' αυτό το πλαίσιο, μια επιχείρηση κρίνεται αναγκαίο, πρωτίστως, να ικανοποιήσει αυτές τις ανάγκες, στην περίπτωση που επιδιώξή της είναι η δημιουργία κινήτρων στους εργαζόμενούς της, προσφέροντάς τους ευκαιρίες για μετεκπαίδευση, διακρίσεις, και εν γένει τις κατάλληλες συνθήκες για εξελιχθούν (Κάντας, 1998).

Προεκτείνοντας τις αρχές του Maslow, καταλήγουμε στη θεωρία του Aldefer (1972). Ο συγκεκριμένος προέβη στον περιορισμό των πέντε βασικών κατηγοριών των αναγκών, ελαττώνοντάς τες σε τρεις. Πρόκειται για τις ανάγκες ύπαρξης (existence), που κατατάσσονται στο πλαίσιο των φυσιολογικών αναγκών, καθώς και των αναγκών ασφαλείας. Η δεύτερη κατηγορία είναι αυτή των αναγκών σχέσης (relatedness) με το εκάστοτε κοινωνικό σύνολο, και, επομένως, εντάσσονται στις κοινωνικές ανάγκες, ενώ η τρίτη κατηγορία είναι αυτή των αναγκών ανάπτυξης (growth), στην οποία γίνεται η ένταξη των δυο προαναφερθέντων κατηγοριών του Maslow, των αναγκών αυτοσεβασμού και αυτοπραγμάτωσης (Κάντας, 1998, Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Βέβαια, οι πιο άξιοι λόγου ισχυρισμοί σχετικά με την έννοια και την σημασία της εργασιακής ικανοποίησης αναφέρονται στη «*Θεωρία των δυο παραγόντων*» (Two factory theory) του Frederick Herzberg (1968), ο οποίος θεωρείται πλέον ένας από τους πιο αντιπροσωπευτικούς εκφραστές αυτών που συνδέουν την εργασιακή ικανοποίηση

με τα εργασιακά κίνητρα. Πρώτος, μάλιστα, αυτός και ο κύκλος των συνεργατών του προέβησαν στον προσδιορισμό των παραγόντων που οδηγούν στη διαμόρφωση της εργασιακής στάσης του εκάστοτε εργαζομένου (Μιχόπουλος, 1996). Αξίωμα της θεωρίας αποτελεί ένα σύνολο από πέντε *παράγοντες* (facts), που αποκαλούνται από τον Herzberg με τον όρο *κίνητρα* (motivations). Έτσι, δημιουργείται και αναπτύσσεται μια θετική στάση επί του θέματος της εργασίας (Σουσαμίδου, κ. ά. 2012). Υπό αυτό το πρίσμα, τα κίνητρα, δηλαδή το να αναγνωριστεί και να επιτευχθεί το αντικείμενο του έργου, η ίδια η δουλειά, ο επαγγελματισμός και το αίσθημα ευθύνης, αλλά και η διαδικασία της προσωπικής ανέλιξης, εκλαμβάνονται ως ατομικά κίνητρα και αποτελούν για τον εργαζόμενο την κατευθυντήρια γραμμή, ώστε να φτάσει στην αυτοπραγμάτωση και να εκτελεί την εργασία του, αποδίδοντας το μέγιστο δυνατό (Moore, 2012).

Επιπροσθέτως, δεν θα πρέπει να παραλειφθούν και οι παράγοντες εκείνοι που λειτουργούν προστατευτικά, και τους αποδίδεται από τον Herzberg ο χαρακτηρισμός της *υγιεινής* ή της *συντήρησης* (hygiene). Μάλιστα, έχουν σχέση με το εργασιακό περιβάλλον, ενώ δεν έχουν άμεση συμβολή στην επίτευξη της ικανοποίησης. Εξετάζοντάς τους από τη θετική τους πλευρά, λειτουργού αποθαρρυντικά στο να εκδηλωθούν συναισθήματα δυσαρέσκειας και συνηγορούν ελάχιστα στο να αναπτυχθούν θετικά συναισθήματα. Στο πλαίσιο αυτών των παραγόντων υπάγονται οι μισθοί και η όποια αύξηση γίνεται κάθε φορά, η πολιτική και η διοίκηση της επιχείρησης, το εργασιακό περιβάλλον, οι σχέσεις με τους συναδέλφους, η διεύθυνση υπό την έννοια της καθοδήγησης, της εποπτείας και της συμπεριφοράς, και τέλος, η εργασιακή σταθερότητα (Μιχόπουλος, 1996, Κάντας, 1998, Μπρούζος, 2002, Μακρή – Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003). Στην περίπτωση απουσίας αυτών, εκδηλώνουν την πιθανότητα ύπαρξης πηγών δυσαρέσκειας, δημιουργούν αρνητική συμπεριφορά και πιθανές απώλειες στην εργασιακή αποτελεσματικότητα (Μιχόπουλος, 1996, Μακρή – Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003).

Γίνεται συνεπώς αντιληπτό, πως υπάρχει μια ομάδα παραγόντων που δημιουργούν το αίσθημα της ικανοποίησης, και μια άλλη ομάδα που προξενεί αισθήματα δυσαρέσκειας. Κατά συνέπεια, δεν αποκλείεται ένας εργαζόμενος να έχει την ίδια στιγμή αισθήματα ικανοποίησης και δυσαρέσκειας, που προκαλούνται από το αντικείμενο της εργασίας τους (Μιχόπουλος, 1996, Μπρούζος, 2004).

Παρόλο που η αξιολόγηση της θεωρίας του Herzberg γίνεται ευρέως, εντούτοις έχει λάβει επικριτικά σχόλια, στη βιβλιογραφία, για προβλήματα εννοιολογικού και



μεθοδολογικού επιπέδου. Δεν καταφέρνει να συμπεριλάβει τη συμβολή που έχουν τα ατομικά χαρακτηριστικά στη διαμόρφωση των αξιών και των στάσεων που χαρακτηρίζουν κάθε φορά τους εργαζόμενους. Σημειώνεται, πως έχει γίνει πρόταση από τους Dinham & Scott(2000) για τροποποίηση της θεωρίας του Herzberg, ούτως ώστε να εμπεριέχεται και κάποια άλλη ομάδα παραγόντων, μια τρίτη κατά σειρά, η οποία για τους εκπαιδευτικούς θα εμπεριέχει το σύνολο εκείνων των μεταβλητών που σχετίζονται με το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (π.χ. άσκηση κριτικής από την κυβέρνηση και το κοινωνικό σύνολο για τον κλάδο των εκπαιδευτικών και την εργασία τους) (Eliophotou – Menon, Papanastasiou & Zempylas, 2008).

Βάσει του κοινού αισθήματος και των εμπειρικών αποδείξεων, φαίνεται ότι κάποιος από την ομάδα εκείνη παραγόντων της υγιεινής ή συντήρησης είναι πιθανό, για μερικούς εργαζομένους, να είναι ένα κίνητρο, όπως είναι οι οικονομικές απολαβές. Κρίνεται, πως η θεωρία παραγόντων οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση της παρακίνησης που μπορούν να δεχτούν οι εργαζόμενοι, και εν συνεχεία, κατάφερε να εμπλουτίσει και να διευρύνει τα όρια και το περιεχόμενο της έννοιας της απασχόλησης (καθήκοντα προετοιμασίας και ελέγχου) (Μιχόπουλος, 1996).

Η διατύπωση της *διπολικής θεωρίας X και Y* (employee motivation theory X and theory Y) αποτελεί έργο του κοινωνικού ψυχολόγου Douglas McGregor (1960). Όπως ορίζει η θεωρία X, οι άνθρωποι από τη φύση τους δείχνουν μια αποστροφή στην εργασία, και μονάχα μέσω των τιμωρητικών μεθόδων μπορεί να επιτευχθεί αύξηση της παραγωγικότητάς τους. Όσοι υπάγονται στη συγκεκριμένη κατηγορία έχουν το αίσθημα ασφάλειας και ικανοποίησης, μόνο στην περίπτωση που αποφεύγουν την ανάληψη ευθυνών και πρωτοβουλιών. Αντιθέτως, αυτοί που εντάσσονται στη θεωρία Y είναι ιδιαίτερα αυτόνομοι και δημιουργικοί. Στην περίπτωση που οι εργασιακές συνθήκες είναι τέτοιες, που οδηγούν στη δημιουργία και συνάμα στην εξασφάλιση ενός κλίματος εμπιστοσύνης, τότε οι συγκεκριμένοι εργαζόμενοι επωφελούνται από τις συνθήκες και καταφέρνουν να αναδείξουν το σύνολο των ικανοτήτων τους, και να συμβαδίσουν τα φιλόδοξα σχέδιά τους με τους στόχους του οργανισμού. Ο Schein (1988) αντιμετωπίζοντας το ζήτημα από μια πιο κοινωνική σκοπιά, ισχυρίστηκε ότι η συμπεριφορά που έχει κάποιος δέχεται την επιρροή των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Αυτές λειτουργούν καθοριστικά στη διαμόρφωση της ταυτότητας και της προσωπικότητας του καθενός, που σε μεγάλη κλίμακα βασίζεται στις μετα-αντιλήψεις, δηλαδή στο κατά πόσο ουσιαστικές είναι οι σχέσεις που δημιουργούνται στον εργασιακό χώρο (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Σύμφωνα με τη «*θεωρία ισότητας εισόδου (κόστους) – εξόδου (κέρδους)*» (equity theory) του Adams (1963), η εργασιακή ικανοποίηση ορίζεται ως το «*ισοζύγιο εισόδου – εξόδου*», όπως το αντιλαμβάνεται, πάντα, ο κάθε εργαζόμενος, υπό την έννοια της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στις επιδιώξεις και τις προσδοκίες του και των όσων στην πραγματικότητα αποκομίζει από την εργασία που προσφέρει. Όταν υπάρχει ισορροπία και ισότητα μεταξύ αυτών των δυο το άτομο ικανοποιείται, ενώ στην περίπτωση της ανισότητας, προκαλούνται συναισθήματα δυσαρέσκειας (Δημητρόπουλος, 1998).

Σε κάθε εργασιακό χώρο, ο εκάστοτε εργαζόμενος οδηγείται στην ανάπτυξη αντιλήψεων, βάσει αυτών που προσφέρει στην εργασία του και των οφελών που λαμβάνει, σε σχέση, πάντα, με τους άλλους συναδέλφους του. Έτσι, επενδύοντας κάποιος τον πολύτιμο χρόνο του, μόχθο, τα φιλόδοξα σχέδιά του, την μόρφωση του και την όποια εμπειρία του, του επιστρέφονται απ' τον οργανισμό οικονομικές απολαβές, αναγνώριση, προσωπική ανέλιξη κ.α. Ο λόγος των οφελών του προς ο, τι προσφέρει ισούται με τον βαθμό ικανοποίησης από την εργασία του. Στην περίπτωση που πέσει στην αντίληψη του μια αδικία που είτε, πραγματικά, υφίσταται είτε, δυνητικά, συμβαίνει, νιώθοντας, έτσι, ότι εργάζεται υπό άνισες συνθήκες, τότε, αναπόφευκτα, επέρχεται μείωση της απόδοσής του. Στον όρο απόδοση εμπεριέχεται το σύνολο των όσων προσφέρονται απ' τον εργαζόμενο στην εργασία, όπως είναι ο μόχθος, οι όποιες εμπειρίες του, οι δεξιότητές του κ.λπ. Αυτοί που νιώθουν ότι αδικούνται, αλλά δεν κάνουν κάτι εμπράκτως για να σημάνει κάποια αλλαγή στη συμπεριφορά τους, οδηγούνται σε λανθασμένες πρακτικές, είτε διαφοροποιώντας τη στάση τους σε ο, τι έχει να κάνει με τους παράγοντες της ανισότητας, είτε προβαίνοντας στον επαναπροσδιορισμό των «*παραδειγματικών*» σχέσεων, στον εργασιακό τους χώρο (Κάντας, 1998).

- **Μηχανιστικές ή Διαδικαστικές θεωρίες**

Στη «*θεωρία της προσδοκίας*» (expectancy theory), που εισηγήθηκε ο Vroom (1964) γίνεται λόγος για τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και τα κίνητρα. Βάση αυτού του μοντέλου αποτελούν τρεις μεταβλητές. Πρόκειται για την μεταβλητή της *ελκυστικότητας* (σθένος), της *συντελεστικότητας* (δυνατότητα) και της *προσδοκίας*. Οι άνθρωποι δείχνουν την προτίμησή τους σε συμπεριφορές που οδηγούν σε δεδομένα αποτελέσματα, και στην περίπτωση επίτευξής τους, δημιουργούνται τα πολυπόθητα αισθήματα ικανοποίησης. Κατά συνέπεια, η εργασιακή ικανοποίηση εξαρτάται από τις υποκειμενικές αντιλήψεις του ατόμου, αναφορικά με τη συντελεστικότητα της εργασίας να προξενήσει ή να «*διασφαλίσει*»

στον εκάστοτε κάποια επιδιωκόμενα και πολυπόθητα αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα που ευοδώνονται μπορεί να επηρεάσουν θετικά το άτομο, και σε πιο ευρύ πλαίσιο, να σηματοδοτήσουν τη δημιουργία της επιδιωκόμενης εργασιακής ικανοποίησης. Η δραστηριοποίηση του εργαζομένου στο χώρο εργασίας επιτυγχάνεται μόνο στην περίπτωση που επιδιώκει ότι η συμπεριφορά την οποία επιδεικνύει θα του επιφέρει όλα εκείνα τα αποτελέσματα που επιθυμεί ή τις αποδοχές.

Όπως υποστηρίζει ο Arnold (1984), στην περίπτωση που επιθυμία των διευθυντών των οργανισμών είναι η παρότρυνση των εργαζομένων τους, τότε κρίνεται αναγκαίο να καλύψουν τις κάτωθι συνθήκες:

- i. Καλλιέργεια της πεποίθησης στους εργαζομένους ότι διαθέτουν τα αναγκαία προσόντα προς εκτέλεση της εργασίας τους (προσδοκία).
- ii. Κατανόηση εκ μέρους των υπαλλήλων, ότι στην περίπτωση σωστής εκτέλεσης της εργασίας τους, θα λάβουν τις ανάλογες ανταμοιβές (συντελεστικότητα).
- iii. Κατανόηση εκ μέρους των υπαλλήλων, ότι η όποια προσφορά ανταμοιβής γίνεται για την επιτυχημένη αποδοτικότητά τους είναι ελκυστική (σθένος) (Παπανής & Ρόντος, 2005).

Σύμφωνα με τον Vroom (1964), η λήψη απόφασης για ενεργοποίηση εκπηγάζει από το γινόμενο που κάνουν οι τρεις αυτοί παράγοντες, το σθένος, η συντελεστικότητα και η προσδοκία. Κατά συνέπεια, στην περίπτωση που μία από τις τρεις αυτές μεταβλητές είναι μηδέν, η εν γένει παρότρυνση για να εκτελεστεί μια σειρά από πράξεις ισούται με μηδενικό αποτέλεσμα (Παπανής & Ρόντος, 2005).

Επιπροσθέτως, υπάρχουν και κάποιες άλλες μεταβλητές που συμβάλλουν στο να υποκινηθεί ο υπάλληλος. Πρόκειται για την προσωπικότητά του, το σύνολο των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του, καθώς και το πώς αντιλαμβάνεται τον ρόλο του στην εκάστοτε επιχείρηση που δουλεύει (Vroom, 1964). Παρά ταύτα, η εφαρμογή της θεωρίας εμπράκτως δεν είναι εύκολο να ευοδωθεί, καθώς οι διευθυντές δεν δύναται να έχουν πλήρη γνώση των προσδοκιών όλων των υπαλλήλων τους, και των επιθυμητών αποτελεσμάτων τους από την εργασία που κάνουν. Σημειώνεται, επίσης, η ύπαρξη ελάχιστων στοιχείων για την εγκυρότητα της θεωρίας, κάτι που οφείλεται, μάλλον, στα προβλήματα μεθοδολογίας που ενέχει (Δράκου, Καμπίστης, Χαραχούσου & Γλυνιά, 2004).

Η «θεωρία απόκλισης» που διατυπώνεται, κατά βάση, από τον Locke (1969) και τον Porter (1961), και υποστηρίζει το κατά πόσο αποκλίνουν η επιδιωκόμενη

ικανοποίηση από τη ρεαλιστική, θέτει την επαγγελματική ικανοποίηση ως το αποτέλεσμα αυτού που ο υπάλληλος κρίνει ότι είναι βαρυσήμαντο, και όχι του εάν καλύπτονται ή μη οι ανάγκες του. Συναισθήματα δυσαρέσκειας εκδηλώνονται στην περίπτωση λιγότερων απολαβών από τα αναμενόμενα. Όσο μεγαλύτερη διαφορά υπάρχει από τα οφέλη που επιδιώκονται, τόσο μικρότερη ικανοποίηση δημιουργείται από την προσφορά εργασίας του εργαζομένου (Δημητρόπουλος, 1998, Σαλωνίτης, 2002). Βάσει της θεωρίας του Locke (1984), βαρυσήμαντος είναι ο καθορισμός των στόχων που έχουν τεθεί από τον υπάλληλο, όπως επίσης και του οργανισμού. Ο βαθμός δυσκολίας των στόχων του εργαζομένου, καθώς και η σαφήνεια με την οποία έχουν τεθεί, καθορίζουν το επίπεδο επίδοσής του.

Η ανάπτυξη του θεωρητικού μοντέλου των Porter & Lawler (1998) έγινε υπό την προσέγγιση της «*θεωρίας της προσδοκίας*». Η επαγγελματική ικανοποίηση δημιουργείται από την παρακίνηση και την επίδοση, καθώς και τον παράγοντα που τις προσδιορίζει. Εμπειρικές δοκιμές τις πλήρους μορφής του εν λόγω μοντέλου δεν έγιναν ποτέ. Ωστόσο, παρά την ύπαρξη επιφυλάξεων επί κάποιων συγκεκριμένων όψεών του, κρίνεται, πως περιγράφονται ικανοποιητικά οι διαδικασίες των κινήτρων της εργασίας, και της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ της αποτελεσματικότητας και της εργασιακής ικανοποίησης (Κάντας, 1998, Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Την ίδια στιγμή, διατυπωνόντουσαν θεωρίες που στόχο είχαν την ερμηνεία των συνθηκών υπό τις οποίες ευοδωνόταν η επαγγελματική ικανοποίηση. Ειδικότερα, ο Grites (1969) προβαίνει στην κατηγοριοποίηση των θεωριών επαγγελματικής ικανοποίησης. Έτσι, προκύπτουν:

- i. **Θεωρίες αναγκών:** Το κατά πόσο ικανοποιείται το άτομο έρχεται σε συνάρτηση με τον βαθμό που καλύπτονται οι ανάγκες του.
- ii. **Θεωρίες προσδοκιών:** Το κατά πόσο ικανοποιείται το άτομο έρχεται σε συνάρτηση με την πραγματοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί από τον εργαζόμενο, καθώς και του βαθμού που ικανοποιούνται οι προσδοκίες του.
- iii. **Θεωρίες ρόλων:** Το κατά πόσο ικανοποιείται το άτομο έρχεται σε συνάρτηση με το πώς αντιλαμβάνεται ότι θα κάνει πράξη τους ψυχολογικούς και κοινωνικούς του ρόλους.
- iv. **Θεωρίες αυτοαντίληψης:** Το κατά πόσο ικανοποιείται το άτομο έρχεται σε συνάρτηση με το κατά πόσο συμβαδίζουν η αντίληψη και επαγγελματικά επιτεύγματα.

- v. **Γνωστική θεωρία:** Το κατά πόσο ικανοποιείται το άτομο έρχεται σε συνάρτηση με τον βαθμό που πιστεύει ότι γίνεται επίτευξη των σκοπών του, κατά την εκτέλεση του επαγγέλματός του (Δημητρόπουλος, 1998, Σαλωνίτης, 2002).

Βάσει των προαναφερθέντων θεωρητικών προσεγγίσεων, και εν πάση περιπτώσει, το αίσθημα της ικανοποίησης ασκεί αξιοσημείωτη επιρροή στην επαγγελματική δράση των υπαλλήλων (Μπρούζος, 2002). Η εισαγωγή καινούριων αντιλήψεων για τη σημασία της έννοιας της απασχόλησης αναδεικνύει τα κίνητρα ως τον πλέον καθοριστικό παράγοντα για να αυξηθεί η αποδοτικότητα του εκάστοτε εργαζομένου (Παπανής & Ρόντος, 2005).

### **2.1.2 Επιπτώσεις επαγγελματικής ικανοποίησης**

Πολλές μελέτες έχουν διεξαχθεί πάνω στο ζήτημα της εργασιακής ικανοποίησης, με σκοπό την εύρεση του ορισμού της έννοιας, των διαστάσεών της, καθώς και των επιδράσεων που ασκεί σε πλήθος εργασιακών χώρων και σε μεγάλο αριθμό επαγγελματιών (Κουστελιός, 1991, Κουστελιός & Κουστελιού, 2001, Ζουρνατζή, Τσιγγίλης, Κουστελιό & Πιντζοπούλου, 2006). Στην πλειονότητα των ερευνών, λαμβάνουν μέρος στελέχη της διοίκησης, πλήθος εργαζομένων και υπαλλήλων, που προσφέρουν υπηρεσίες γραφειοκρατίας, αλλά και χειρονακτικές (Ζουρνατζή κ.α., 2006).

Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί πάνω στο ζήτημα της συμπεριφοράς των εργαζομένων, η εργασιακή ικανοποίηση λαμβάνεται ως ένας ανεξάρτητος παράγοντας. Με άλλα λόγια, ως επαγγελματική ικανοποίηση νοείται εκείνη η στάση που διαμορφώνει ορισμένες άλλες συμπεριφορές ή στάσεις, και κατά συνέπεια, θεωρείται ένας παράγοντας που προσδιορίζει, καθορίζει ή αποτελεί το αίτιο αυτών. Στην προκειμένη περίπτωση, γίνεται έρευνα για την επίδραση που έχει η επαγγελματική ικανοποίηση στη διαμόρφωση της εργασιακής συμπεριφοράς, της παραγωγικότητας, της επίδοσης, των απουσιών και της κινητικότητας των εργαζομένων (Κάντας, 1998, Κουστελιός & Κουστελιού, 2001).

- **Παραγωγικότητα και αποδοτικότητα**

Το κατά πόσο παραγωγικοί είναι οι εργαζόμενοι αποτελεί μείζον ζήτημα των οργανισμών. Έτσι, οι οργανωτικοί ψυχολόγοι προβαίνουν στις κατάλληλες ενέργειες

προκειμένου να διαπιστωθεί πώς συνδέονται η ικανοποίηση και η παραγωγικότητα (Jewell & Siegall, 1990).

Ένας εργαζόμενος που εισπράττει ικανοποίηση δεν σημαίνει αναγκαστικά ότι είναι και παραγωγικός, καθώς αρκετά συχνά, ο βαθμός παραγωγικότητας έχει άμεση σχέση με εξωτερικούς παράγοντες, που, όμως, ασκούν επιρροή στην αποδοτικότητα του εργαζομένου. Τέτοιοι παράγοντες θεωρούνται οι συνθήκες που επικρατούν στο χώρο εργασίας, οι οικονομικές απολαβές, η αναγνώριση κ.α. (Κάντας, 1998, Greenberg & Baron, 2000). Επί παραδείγματι, ο βαθμός παραγωγικότητας των ατόμων που εργάζονται στον τομέα παραγωγής ενός εργοστασίου εξαρτάται πιο πολύ από τα λειτουργικά χαρακτηριστικά των μηχανών που δουλεύουν στο χώρο αυτό, παρά από το κατά πόσο ικανοποιημένοι είναι οι εργαζόμενοι. Παρομοίως, η αποδοτικότητα που έχει ένας χρηματιστής έρχεται σε άμεση συσχέτιση με το πώς διαμορφώνονται οι τιμές των μετοχών τη δεδομένη στιγμή. Στην περίπτωση που η κίνηση στην αγορά των μετοχών είναι υψηλή, τότε υπάρχει πιθανότητα ικανοποιητικού κέρδους του χρηματιστή, ανεξαρτήτως της εργασιακής του ικανοποίησης (Robbins, 2001).

Επιδιώκοντας ο Locke (1984) να προβεί σε μια συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της παραγωγικότητας, ισχυρίστηκε ότι *«η σχέση ανάμεσα στην ικανοποίηση και την παραγωγικότητα είναι αντίστροφη από αυτή που οι περισσότεροι υποθέτουν ότι υπάρχει. Είναι πολύ πιθανό, να μην είναι η ικανοποίηση που οδηγεί στην παραγωγικότητα, αλλά η παραγωγικότητα-η επιτυχής δηλαδή απόδοση στη δουλειά- να οδηγεί στην ικανοποίηση, κάτι που είναι περισσότερο σύμφωνο με την αντίληψη που έχουμε για την ανθρώπινη φύση»*. Εν συνεχεία, η επίδραση της ικανοποίησης στο βαθμό παραγωγικότητας γίνεται εμμέσως και κατά βάση, προξενώντας στον εργαζόμενο το συναίσθημα του ικανοποιημένου (Κάντας, 1998).

Τα άτομα που εργάζονται στα κατώτερα ιεραρχικά τμήματα της επιχείρησης δεν χαίρουν των ευκαιριών εκείνων που θα μπορούσαν να τους καταστήσουν ικανούς να εκπληρώσουν τις ανάγκες τους για να αναγνωριστεί η αξία τους, να είναι αυτόνομοι, να έχουν προσωπική ανέλιξη και να επιτυγχάνουν τους στόχους τους (εσωτερικές ανάγκες). Τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών δείχνουν ότι οι εσωτερικές ανάγκες που εκπληρώνονται προκαλούν το αίσθημα της ικανοποίησης, που εν συνεχεία φέρνει υψηλότερο βαθμό αποδοτικότητας (Robbins, 2001). Αντιθέτως, έχει παρατηρηθεί ότι η σχέση που υπάρχει μεταξύ ενός ικανοποιημένου, σε εργασιακό επίπεδο, ατόμου και της παραγωγικότητάς του είναι πιο σθεναρή στα άτομα που έχουν κάνει ανάληψη διευθυντικών και διοικητικών καθηκόντων, στον κλάδο των ελεύθερων

επαγγελματιών, και εν γένει στα άτομα εκείνα που το αντικείμενο της εργασίας τους είναι πολύπλοκο (Warr, 2005).

Παρόλο που η άποψη ότι «ένας ικανοποιημένος εργάτης είναι και παραγωγικός» είναι ιδιαίτερα δελεαστική, εντούτοις τα εμπειρικά στοιχεία δεν προσφέρουν την επαρκή ακρίβεια και τη σαφήνεια για να την υποστηρίξουν. Βάσει ερευνών, γίνεται σαφές ότι δεν υπάρχει κανένα είδος σχέσης μεταξύ των δυο αυτών μεταβλητών (Jewell & Siegall, 1990). Απ' την άλλη, βέβαια, υπάρχει και ένας αριθμός ερευνών που υποδεικνύει την ύπαρξη μιας θετικής συνάφειας, που, όμως, είναι αξιοσημείωτα περιορισμένη (Spector, 2000, Krumm, 2001).

Αξίζει να αναφερθεί, ότι τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια, κατευθυνόμενη απ' την Ευρωπαϊκή Ένωση, να βελτιωθεί η ποιότητα της εργασίας, αλλά και η παραγωγικότητα. Μάλιστα, τα κράτη – μέλη θέτουν ως πρωταρχικούς στόχους να βελτιωθεί η υγεία και η ασφάλεια του χώρου εργασίας, να γίνονται οι εργασίες βάσει οργανογράμματος, καθώς και να εξισορροπηθεί η σχέση ανάμεσα στον επαγγελματική και την ιδιωτική ζωή που έχει ο κάθε εργαζόμενος (Ζουρνατζή, 2006).

- **Οι απουσίες από το χώρο εργασίας**

Ο δείκτης αλληλεξάρτησης που υπάρχει μεταξύ της ικανοποίησης που νιώθει ένας εργαζόμενος και των απουσιών που κάνει, η ερμηνεία των οποίων δείχνει την τάση φυγής του από τον χώρο εργασίας, δεν είναι θετικός, αλλά το αντίθετο. Αυτό συνεπάγεται ότι όσο πιο πολύ είναι ικανοποιημένος κάποιος τόσο πιο λίγες απουσίες κάνει, και αντιστρόφως. Εξετάζοντας το εν λόγω ζήτημα, προβληματισμό προκαλεί το γεγονός ότι οι απουσίες λαμβάνουν τον χαρακτηρισμό των αυθαιρέτων και των δικαιολογημένων (ασθένεια, οικογενειακά θέματα κ.α.), που στην πραγματικότητα δεν είναι. Η αναζήτηση των λόγων για τους οποίους ένας εργαζόμενος απουσιάζει αυθαιρέτως, δεν βρίσκεται στον ίδιο τον εργαζόμενο και στο κατά πόσο ικανοποιημένος είναι, αλλά στο πεδίο των κανονιστικών προτύπων στον εργασιακό χώρο (Κάντας, 1998).

Έτσι, υπάρχει ένας αριθμός επιχειρήσεων που λειτουργούν βάσει της «*κουλτούρας των απουσιών*». Με άλλα λόγια, υπάρχει μια τυπική ή άτυπη «*παράδοση*», αναφορικά με τη συχνότητα που επιτρέπεται σε κάποιον εργαζόμενο να απουσιάζει (Krumm, 2001). Απ' την άλλη, δεν λείπουν και οι επιχειρήσεις στις οποίες υπάρχει αποδοκimasία στο ζήτημα των απουσιών, τόσο από τα διοικητικά στελέχη όσο και από τα ίδια τα άτομα που εργάζονται, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια τάση αποφυγής αυτών. Γίνεται συνεπώς αντιληπτό, ότι οι λόγοι που ένας εργαζόμενος απουσιάζει δεν

βρίσκονται απαραίτητα στο ίδιο το πρόσωπο που κάνει την απουσία ή στο αίσθημα ικανοποίησης που νιώθει ή μη, αλλά στους ισχύοντες κανόνες του εν λόγω οργανισμού, όπως και στην πολιτική που ακολουθεί πάνω σε αυτό το ζήτημα (Κάντας, 1998, Robbins, 2001).

Βάσει πολλών ερευνών, γίνεται η επιβεβαίωση περί της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ του αυξημένου αριθμού απουσιών και της τάσης του συγκεκριμένου υπαλλήλου να υποβάλλει την παραίτησή του. Σε άλλες πάλι έρευνες, γίνεται σαφές ότι όταν ένας εργαζόμενος νιώθει ικανοποιημένος στο μέγιστο βαθμό, φαίνεται να μειώνονται οι απουσίες που κάνει από τον χώρο εργασίας του (Krumm, 2001).

- **Κινητικότητα προσωπικού**

Έχει παρατηρηθεί ότι δεν υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ του αισθήματος ικανοποίησης που νιώθει ένας εργαζόμενος και της αποχώρησής του (*turnover*), κατά πάσα πιθανότητα λόγω του παράγοντα της αγοράς εργασίας που παρεμβάλλεται στη σχέση αυτή. Όταν η ανεργία είναι σε χαμηλά ποσοστά και διανύεται περίοδος οικονομικής ανάκαμψης, η συγκεκριμένη σχέση ισχυροποιείται (Κάντας, 1998). Κατά συνέπεια, ένας από τους βαρυσήμαντους παράγοντες, που ασκεί επιρροή στο να αποφασίσει ένας εργαζόμενος εάν θέλει να παραμείνει ή να αποχωρήσει από τον χώρο εργασίας του, είναι η εν γένει κατάσταση που επικρατεί στο πεδίο της οικονομίας. Επί παραδείγματι, στην περίπτωση που προσφέρονται θέσεις εργασίας με καλύτερες οικονομικές απολαβές, ευνοϊκότερες εργασιακές συνθήκες και πιο ελκυστικό αντικείμενο εργασίας, τότε είναι φύσει επόμενο ο εργαζόμενος να προβαίνει σε σοβαρές σκέψεις για αποχώρηση από την τρέχουσα θέση εργασίας του. Στην περίπτωση, όμως, μη ύπαρξης εναλλακτικών λύσεων, είναι πιθανό το συγκεκριμένο άτομο να αποφασίσει την παραμονή του στη θέση εργασίας του, παρά τη δυσαρέσκειά του (Krumm, 2001). Γίνεται συνεπώς σαφές, ότι όσο πιο υψηλά είναι τα επίπεδα ανεργίας, τόσο πιο ανίσχυρη είναι η σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στην εργασιακή ικανοποίηση και την κινητικότητα (Greenberg & Baron, 2000). Επισημαίνεται, ότι όπως ορίζουν οι Greenberg & Baron (2000), η συγκεκριμένη σχέση που εξετάζεται χαρακτηρίζεται ως θετική, που σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερη η δυσαρέσκεια κάποιου από την εργασία του, τόσο αυξάνεται το ενδεχόμενο να παραιτηθεί και να αναζητήσει άλλη θέση εργασίας.

Το πόσο χρονών είναι ένας εργαζόμενος, καθώς και η διάρκεια των χρόνων που δουλεύει στην επιχείρηση αποτελούν ουσιώδεις παράγοντες που επιδρούν στην



κινητικότητα του. Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερη προϋπηρεσία έχει κάποιος τόσο μικρότερος είναι ο δείκτης της κινητικότητάς του, ανεξάρτητα από τον βαθμό στον οποίο είναι ικανοποιημένος. Αυτό, κατά πάσα πιθανότητα, συμβαίνει επειδή ένα άτομο που έχει διανύσει μια μακροχρόνια πορεία στην επιχείρηση, έχει αποκτήσει, πλέον, συναισθήματα δέσμευσης με αυτή, παρά το ενδεχόμενο να νιώθει δυσαρεστημένος. Άλλος πάλι λόγος μπορεί να είναι το γεγονός ότι σκεπτόμενος ότι θα προσληφθεί σε μια παρεμφερή θέση με πανομοιότυπες οικονομικές απολαβές, δεν παρακινείται καθόλου, παρά νιώθει απογοήτευση και αποθάρρυνση. Επιπλέον, μια μακροχρόνια εμπειρία οδηγεί στην απόκτηση αξιόλογης εμπειρίας σε συγκεκριμένο πόστο εργασίας, με συνέπεια να μην νιώθει καθημερινά τόσο μεγάλη πίεση, και έτσι δεν μπορεί να σκεφτεί το ενδεχόμενο να βρίσκεται σε μια άλλη θέση από τη συγκεκριμένη που του έχει γίνει συνήθεια (McKenna, 2000).

Τα άτομα, που εργάζονται και χαρακτηρίζονται από αισιοδοξία, και είναι προδιατεθειμένα θετικά, φεύγουν πιο εύκολα από τον οργανισμό, στην περίπτωση πρόκλησης δυσάρεστων συναισθημάτων. Αντιθέτως, όσοι διακρίνονται από απαισιοδοξία, κατά βάση, συνεχίζουν να δουλεύουν στον οργανισμό, παρόλο που μπορεί να είναι δυσαρεστημένοι από την τρέχουσα εργασία την οποία εκτελούν (McKenna, 2000).

Επιπροσθέτως, οι εργαζόμενοι που διακρίνονται για την παραγωγικότητά τους εισπράττουν περεταίρω χρηματικές απολαβές και αναγνώριση, στην προσπάθειά της η εταιρεία να μην τους ωθήσει προς αποχώρηση. Βεβαίως, οι εργαζόμενοι που δεν χαρακτηρίζονται από το στοιχείο της παραγωγικότητας λαμβάνουν τα αντίθετα, κάτι άλλωστε που είναι λογικό, καθώς το πόσο ικανοποιημένος είναι κάποιος από την εργασία που εκτελεί, ενδεχομένως, να έχει μεγαλύτερη βαρύτητα στο να αποφασίσει εάν θα φύγει ή όχι από την εργασία του. Γίνεται συνεπώς αντιληπτό, ότι ο βαθμός της αποδοτικότητας του εργαζομένου παρεμβάλλεται και συντελεί στον καθορισμό της σχέσης που δημιουργείται μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της κινητικότητας (Robbins, 2001).

Κατά συνέπεια, η ικανοποίηση που λαμβάνει κάποιος από τον χώρο εργασίας του έρχεται σε άμεση σύνδεση με καθοριστικές όψεις της εργασίας, όπως το στοιχείο της παραγωγικότητας, τα λιγότερα λάθη εν ώρα δουλειάς, οι απουσίες, καθώς και η προτίμηση των εργαζομένων να αποχωρήσουν από τη θέση στην οποία εργάζονται (Καντάς, 1998, Maghradi, 1999).

Από την πλευρά των εργοδοτών, οι εργαζόμενοι που νιώθουν ικανοποιημένοι σε μεγάλο βαθμό εκλαμβάνεται ως κάτι το σημαντικό για τους εξής λόγους: (Robbins, 2001).

- i. Βάσει ενδείξεων, οι υπάλληλοι που διακατέχονται από συναισθήματα δυσαρέσκειας έχουν πιο έντονη τάση φυγής από την εργασία τους, και υπάρχει μεγάλο ενδεχόμενο να υποβάλλουν την παραίτησή τους.
- ii. Όσοι εργάζονται όντας δυσαρεστημένοι ενδεχομένως να συμπεριφερθούν με επιζήμιο τρόπο στον οργανισμό.
- iii. Οι υπάλληλοι που νιώθουν ικανοποίηση πιθανόν να διακρίνονται από μεγαλύτερο βαθμό παραγωγικότητας.
- iv. Οι υπάλληλοι που νιώθουν ικανοποίηση εκδηλώνουν μικρότερη τάση για κινητικότητα και δεν απουσιάζουν τόσο συχνά από την εργασία τους.

### **2.1.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση**

Βάσει της διερεύνησης του ζητήματος της εργασιακής ικανοποίησης, αυτή η μεταβλητή φαίνεται να εξαρτάται από κάποια στοιχεία, όπως είναι τα προσωπικά δεδομένα του καθενός, αλλά και τα δημογραφικά, οι διαπροσωπικές επαφές, οι όποιες διαδικασίες γίνονται, καθώς και οι συνθήκες που παρουσιάζονται στο χώρο εργασίας. Το ζήτημα προσεγγίζεται με δυσκολία, καθώς δεν υπάρχει ένας ορισμός που να τον αποδέχονται όλοι και μια μέθοδος για να υπολογίζεται η εργασιακή ικανοποίηση όσων εργάζονται (Δημητρόπουλος, 1998, Κάντας, 1998, Μπρούζος, 2004). Ο καθορισμός των επιπέδων της ικανοποίησης, που λαμβάνουν οι εργαζόμενοι, γίνεται και επηρεάζεται από τους οργανωτικούς, ατομικούς, κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς, καθώς και τους πολιτισμικούς παράγοντες.

#### **2.1.3.1 Οργανωτικοί παράγοντες**

Η συμβολή αυτών των παραγόντων, που αποκαλούνται και με τον όρο «πηγές ικανοποίησης» (Evans, 1998), έγκειται στη δημιουργία της εργασιακής ικανοποίησης ή των συναισθημάτων δυσαρέσκειας. Έχουν άμεση σχέση με το αντικείμενο της εργασίας ή με τις συνθήκες υπό τις οποίες παρέχεται (Κάντας, 1998, Μπρούζος, 2002, Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003).

Ο Warr (2005, 2007) προχωρά στην πρόταση ενός γενικού πλαισίου κατηγοριοποίησης των σημαντικών εργασιακών χαρακτηριστικών, τα οποία μπορούν δια της παρουσίας τους ή μη να αναπτύξουν το αίσθημα ικανοποίησης των

εργαζομένων, και την εν γένει την ευεξία τους, σε επίπεδο εργασίας, αλλά και ψυχοσυναισθημάτων. Κατά τον Warr (2005), η εργασιακή ικανοποίηση κατηγοριοποιείται βάσει εσωγενών και εξωγενών κριτηρίων. Κατά συνέπεια, οι αιτίες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση υψηλών ή χαμηλών επιπέδων ικανοποίησης ακολουθούν την κατηγοριοποίηση αυτή.

- **Παράγοντες εσωγενούς επαγγελματικής ικανοποίησης**

Οι συγκεκριμένοι παράγοντες αφορούν το περιεχόμενο και τις πτυχές της εργασίας, που έχουν σχέση με ζητήματα όπως:

- Να επιλέγεται ελεύθερα ο τρόπος με τον οποίο θα εκτελείται η εργασία.
- Να υπάρχει μια γκάμα δραστηριοτήτων.
- Να αξιοποιούνται οι δεξιότητες.
- Ο βαθμός υπευθυνότητας.
- Ύπαρξη ευκαιριών για προσωπικό έλεγχο.
- Σαφές εργασιακό περιβάλλον.
- Ανατροφοδότηση κ.λπ.

Βάσει, κατά κύριο λόγο, του «μοντέλου των χαρακτηριστικών της εργασίας» (job characteristics model), που διατύπωσαν οι Hackman και Oldham (1980), διεξήχθη η μελέτη των εργασιακών χαρακτηριστικών, συσχετίζοντάς τα με την εργασιακή ικανοποίηση. Σημειώνεται, πως αυτή η μεταβλητή εξετάστηκε όσο καμία άλλη. Η έννοια *χαρακτηριστικά εργασίας*, στην πραγματικότητα, αφορά τη φύση και το περιεχόμενο της εργασίας. Το εν λόγω μοντέλο θεωρείται ένα από τα πλέον πιο σημαντικά έργα στο χώρο των θεωριών, που υποστηρίζουν την εργασιακή ικανοποίηση και τον τρόπο που συμπεριφέρονται οι εργαζόμενοι, εν ώρα δουλειάς.

Βάσει αυτού του μοντέλου, έχει γίνει ο προσδιορισμός των βασικότερων παραγόντων, που διαμορφώνουν το βαθμό ικανοποίηση των εργαζομένων (Καντάς, 1998, Spector, 2000, Παπάνης & Ρόντος, 2005). Αυτοί είναι:

- i. **Οι ποικίλες διαθέσιμες ικανότητες:** Πρόκειται για τις διαφορετικές ικανότητες που κρίνονται αναγκαίες για να εκτελεστεί η εργασία.
- ii. **Ταυτότητα του έργου:** Το ενδεχόμενο ο εργαζόμενος να προβεί στην υλοποίηση ενός ολόκληρου έργου ή τμήματός του.

- iii. **Η σπουδαιότητα των εργασιών που έχουν ήδη γίνει:** Το κατά πόσο η εκτέλεση μιας εργασίας επιδρά στη ζωή και στην εργασία των υπόλοιπων ανθρώπων.
- iv. **Αυτονομία:** Το κατά πόσο η φύση της εργασίας δίνει την ευκαιρία στον καθένα που εργάζεται να λειτουργήσει ανεξάρτητα και να λαμβάνει ο ίδιος αποφάσεις για τον τρόπο που θα εργασθεί.
- v. **Εργασιακή ανατροφοδότηση ή ανάδραση:** Το κατά πόσο ο εργαζόμενος πληροφορείται άμεσα και με ακρίβεια για την απόδοσή του.

Κατόπιν πολλών ερευνών, οι ειδήμονες έχουν καταλήξει ότι το μοντέλο χαρακτηριστικών της εργασίας έχει μεγάλη ισχύ, αλλά όχι αυτή την εμβέλεια που περίμεναν οι εισηγητές του. Τα αποτελέσματα των ερευνών, δυστυχώς για τους Hackman και Oldham, δεν κατέληξαν στις διαστάσεις που υποστήριζαν. Επί παραδείγματι, οι διάφορες δεξιότητες συχνά ισοδυναμούν με τις παραγοντικές αναλύσεις, είτε με τον παράγοντα της αυτονομίας είτε με αυτόν της σπουδαιότητας του έργου. Επίσης, το σύνολο των προτεινόμενων χαρακτηριστικών της εργασίας φαίνεται να συνδέεται πιο πολύ με την εργασιακή ικανοποίηση, παρά με το βαθμό αποδοτικότητας επί του έργου (Κάντας, 1998).

Για την επίτευξη της προαγωγής των συναισθημάτων που αφορούν την επαγγελματική ικανοποίηση, ο Warr (2005, 2007) διατυπώνει την άποψη, ότι κατά την εκτέλεση της εργασίας πρέπει να παρέχονται εκείνες οι ευκαιρίες που οδηγούν στον ατομικό έλεγχο (αίσθημα αυτονομίας, ικανότητα αυτοπροσδιορισμού, εύρος αποφάσεων, ελεύθερη βούληση επί των επιλογών, συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων). Κατά τη διάρκεια της εργασίας, πρέπει να παρέχονται εκείνες οι ευκαιρίες στο άτομο, ώστε να μπορέσει να αξιοποιήσει τις δεξιότητες και τις ικανότητές του, και επίσης, να δίνεται η δυνατότητα επιλογών για την εκτέλεση της εργασίας του. Ειδικότερα, ο εργαζόμενος θα πρέπει να μπορεί να επιλέγει την τοποθεσία και το περιεχόμενο της εργασίας του, οι δεξιότητες και οι δραστηριότητες, επίσης, θα πρέπει να είναι ποικίλες, και ακόμη, η εργασία δεν θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενη ροή. Τα προαναφερθέντα αυτά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της εργασίας είναι ικανά να προωθήσουν το αίσθημα ικανοποίησης στο εργασιακό χώρο.

Επιπροσθέτως, κρίνεται αναγκαίο, ο εργασιακός χώρος να διαπνέεται από σαφήνεια και ακρίβεια. Ειδικότερα, θα πρέπει να υπάρχει σωστή ενημέρωση για τις συνέπειες των συμπεριφορών του κάθε εργαζομένου, και εν γένει ανατροφοδότηση για

το έργο που παράγεται. Ακόμη, κρίνεται σημαντικό να ενημερώνονται οι εργαζόμενοι για τη μελλοντική πορεία της εργασίας τους, καθώς και για οτιδήποτε σχετικό με την εργασιακή τους ασφάλεια. Επίσης, τα εργασιακά καθήκοντα και οι απαιτούμενες συμπεριφορές στον εργασιακό χώρο θα πρέπει να δηλώνονται ρητώς και με κάθε ακρίβεια, και η ασάφεια να είναι όσο πιο ελάχιστη γίνεται, αναφορικά με τον ρόλο του εργαζομένου (Warr, 2006, 2007).

Αξίζει να σημειωθεί, πως όπως ισχυρίζεται ο Antonίου (2009), υπάρχουν και κάποιοι άλλοι παράγοντες, σχετικοί με το περιεχόμενο της εργασίας, που μπορούν, με τη σειρά τους, να ασκήσουν επιρροή στο αίσθημα ικανοποίησης στον εργασιακό χώρο. Πρόκειται για το πόσο πολύπλοκο είναι το έργο, για την προσπάθεια που καταβάλλεται κάθε φορά από τον εργαζόμενο, καθώς και για την αξία που αυτός αποδίδει στο έργο που εκτελεί.

#### • **Παράγοντες εξωγενούς επαγγελματικής ικανοποίησης**

Πρόκειται για παράγοντες που υπάγονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο εκτέλεσης της εργασίας, στο οποίο εμπεριέχονται στοιχεία όπως:

- Οι συνθήκες εργασίας
- Το ωράριο
- Η χρηματική αμοιβή
- Η ασφάλεια
- Η ηγεσία
- Η επίβλεψη του προϊσταμένου
- Οι σχέσεις με τους συναδέλφους κ.α.

Η επίδραση που έχει το φυσικό περιβάλλον κατά την εκτέλεση της εργασίας είναι βαρυσήμαντη για την αποδοτικότητα του εργαζομένου. Συγκεκριμένα, κάποιος που δουλεύει υπό ακραίων συνθηκών, όπως ελλιπής οξυγόνωση, ανεπάρκεια φωτισμού, ακραίες θερμοκρασίες, θορυβώδες περιβάλλον, είναι λογικό να επηρεάζεται αρνητικά η ψυχολογία του, αλλά και η επίδοσή του (Antonίου, 2009).

Εδώ, αξίζει να επισημανθεί ο ρόλος και η βαρύτητα του κοινωνικού περιβάλλοντος, στο οποίο συγκαταλέγονται οι συνάδελφοι, αλλά και οι προϊστάμενοι. Οι παράγοντες που οδηγούν και συμβάλουν στην επίτευξη του αισθήματος ικανοποίησης έχουν άμεση σχέση με τις κοινές αντιλήψεις, που χαρακτηρίζουν τόσο τους προϊσταμένους όσο και τους συναδέλφους, όπως και με την ύπαρξη κλίματος κοινωνικής συμμόνιας, όπου ο

ένας υποστηρίζει τον άλλον με τον δικό του τρόπο, φροντίζοντας τον εν ώρα ανάγκης, και δείχνοντας την συμπάθειά του (sympathy and care). Ακόμη, δεν θα πρέπει να παραλειφθεί ο παράγοντας που σχετίζεται με την παροχή βοήθειας εκ μέρους των συναδέλφων και των προϊσταμένων, προκειμένου ο εργαζόμενος να αποσαφηνίσει τους στόχους του και να προβεί στη λήψη σωστών αποφάσεων (Antonίου, 2009).

Όπως υποστηρίζει ο Warr (2005, 2007), η προώθηση των συναισθημάτων εργασιακής ικανοποίησης μπορεί να γίνει εφικτή μέσω μιας αποτελεσματικής ηγεσίας, της παροχής βοήθειας και συμπαράστασης εκ μέρους των προϊσταμένων και των εργοδοτών, καθώς και της έλλειψης αυστηρής επίβλεψης-εποπτείας.

Όσον αφορά τον κύκλο επαφών του εργαζομένου με τους υπολοίπους, εδώ περιλαμβάνονται α) το εύρος των διαπροσωπικών σχέσεων και η δυνατότητα ο εργαζόμενος να έχει επαρκές προσωπικό χώρο, αλλά και β) τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των διαπροσωπικών σχέσεων, η ύπαρξη καλών συνθηκών επικοινωνίας, η έλλειψη συγκρούσεων, εκφοβιστικών συμπεριφορών ή ενόχλησης, καθώς και η ύπαρξη κλίματος κοινωνικής υποστήριξης (Warr, 2005, 2007).

Κατά τη θέση των Koustelios, Theodorakis & Goulimaris (2004), δυο από τα πιο κοινά γνωρίσματα των συνθηκών εργασίας, που ασκούν επιρροή στην επίτευξη της εργασιακής ικανοποίησης, είναι η ύπαρξη συγκρούσεων και ο μη σαφής καθορισμός των ρόλων. Στην περίπτωση ύπαρξης κακών διαπροσωπικών σχέσεων, όπου δεσπόζουν διαπληκτισμοί και διαμάχες, επηρεάζεται αρνητικά η εν γένει εργασιακή ικανοποίηση του εργαζομένου.

Κατόπιν ερευνών, διαπιστώθηκε ότι οι εργαζόμενοι που εκτελούν την ίδια μορφή εργασίας, σε παρεμφερείς συνθήκες, δεν εκφράζουν τα ίδια συναισθήματα ικανοποίησης από την εργασία τους (Spector, 2000). Ωστόσο, η ύπαρξη ενός εγκάρδιου περιβάλλοντος και ορθής λειτουργίας των υπηρεσιών, που συνδέονται μεταξύ τους, αποτελεί έναν αξιοσημείωτο και σημαντικό παράγοντα για να επιτευχθεί η επαγγελματική ικανοποίηση (Madaan, 2008).

Βάσει της έρευνας που διεξήχθη από τους Κουστέλιος, Αργυράκης, Διγγελίδης & Χρόνη (2005), με θέμα τη σύγκρουση ρόλων, την ασάφεια ρόλων και την επαγγελματική ικανοποίηση στον Οργανισμό «ΑΘΗΝΑ 2004», διαπιστώθηκε, βάσει των αποτελεσμάτων, ότι εν γένει το σύνολο των εργαζομένων ήταν ευχαριστημένο από τον προϊστάμενό του, το αντικείμενο της δουλειάς του, τις εργασιακές συνθήκες και τις οικονομικές απολαβές, ενώ η δυσαρέσκειά του εντοπιζόταν στην ανεπάρκεια ευκαιριών προαγωγής.

### 2.1.3.2 Ατομικοί παράγοντες

Αναφερόμενοι στους ατομικούς παράγοντες, γίνεται λόγος στην προσωπικότητα του εργαζομένου, που εκφράζεται μέσω των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της. Επίσης, το σύνολο των προηγούμενων εμπειριών του ατόμου συγκαταλέγεται σ' αυτούς τους παράγοντες, και το σύνολο τους ασκούν επιρροή στην επίτευξη της εργασιακής ικανοποίησης (Σαλωνίτης, 2002).

- **Ηλικία**

Οι περισσότερες έρευνες επιχειρηματολογούν υπέρ της αύξησης της εργασιακής ικανοποίησης, με το πέρασμα του χρόνου, και συνεπώς της ηλικίας. Αυτό συνεπάγεται ότι τα άτομα που είναι πιο μεγάλα ηλικιακά νιώθουν πιο έντονα το αίσθημα της ικανοποίησης, εν συγκρίσει με τους νεότερους ηλικιακά (Greenberg & Baron, 2000, Spector, 2000). Κατά συνέπεια, με την πάροδο του χρόνου, επιτυγχάνεται καλύτερη προσαρμογή, λόγω της απόκτησης εμπειρίας (Spector, 2000).

Τα άτομα που είναι πιο νέα στην ηλικία κάνουν λόγο για χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης, λόγω του ότι αντιμετωπίζουν την εργασία σαν ένα μέσο για να εκπληρωθούν οι προσωπικοί τους στόχοι. Έτσι, όταν ένας νέος εργαζόμενος βρεθεί σ' έναν χώρο εργασίας για πρώτη φορά, και διαπιστώσει ότι τα ιδανικά του δεν συμβαδίζουν με την πραγματικότητα, τότε, είναι φύσει επόμενο, να νιώθει έντονα συναισθήματα απογοήτευσης και δυσαρέσκειας. Σε αυτό το πλαίσιο, η δυσαρέσκεια των νέων εργαζομένων τους οδηγεί αρκετά συχνά στην εγκατάλειψη της εργασίας τους, και κατά συνέπεια στην αναζήτηση καινούριας (Schultz & Schultz, 1994).

Βάσει άλλων πάλι μελετών, έχει παρατηρηθεί ότι με την αύξηση της ηλικίας, οι εργαζόμενοι που ασχολούνται με χειρονακτικές εργασίες είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από εκείνους που ασχολούνται με γραφειοκρατικά ζητήματα ή με τις πωλήσεις. Οι τελευταίοι, μάλιστα, με τη σειρά τους φαίνεται να δείχνουν και αυτοί χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης, συγκρινόμενοι με όσους ασχολούνται με την άσκηση ανώτερων επιστημονικών επαγγελμάτων ή με θέματα διοίκησης (Greenberg & Baron, 2000).

Σύμφωνα με τους Krogstad, et al., (2006), με την πάροδο του χρόνου, γίνεται καλύτερη διαμόρφωση της εικόνας των εργαζομένων, αναφορικά με το αντικείμενο της εργασίας τους. Συνεπώς, η ικανοποίηση είναι μεγαλύτερη στους πιο μεγάλους ηλικιακά. Σε έρευνα που διεξήχθη με θέμα την εργασιακή ικανοποίηση που νιώθουν οι

νέοι γιατροί, παρατηρήθηκε ότι κατά τη διάρκεια των πρώτων ετών της σταδιοδρομίας τους βιώνουν υψηλή ικανοποίηση, ενώ μετά το ηλικιακό όριο των 35 χρόνων, επέρχεται απότομη μείωση αυτής. Το σταδιακό ανέβασμά της συμβαίνει κατά τη διάρκεια της πέμπτης και της έκτης δεκαετίας της ζωής τους (Madaan, 2008).

- **Φύλο**

Είναι αδιαμφισβήτητο, ότι όλο και περισσότερες γυναίκες κατακλύζουν την αγορά εργασίας, κάτι που έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον αρκετών ερευνητών. Συνεπώς, το θέμα του φύλου αποτελεί ένα από τα πιο ενδιαφέροντα θέματα έρευνας, καθώς πρόκειται για έναν ακόμη παράγοντα που συντελεί στην επίτευξη της εργασιακής ικανοποίησης. Βάσει ενδείξεων, το ενδιαφέρον των γυναικών για τα εργασιακά ζητήματα διαφοροποιείται, σε σχέση με των ανδρών. Για τις γυναίκες, η ικανοποίηση μπορεί να εκπηγάξει από την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, το άνετο εργασιακό περιβάλλον, το αίσθημα δικαιοσύνης που διακατέχει τον προϊστάμενο, ή το πραγματικό ενδιαφέρον για το αντικείμενο της εργασίας τους. Αντιθέτως, οι άντρες φαίνεται να ικανοποιούνται από τη σταθερότητα που έχει η δουλειά τους ή από τη δυνατότητα αυτοπροβολής τους. Το γεγονός ότι οι γυναίκες διαφοροποιούνται στις πηγές που τις κάνουν να νιώθουν ικανοποιημένες, έρχεται σε άμεση εξάρτηση με την επιθυμία τους να δημιουργήσουν μια επιτυχημένη επαγγελματική σταδιοδρομία ή απλώς την επιθυμία τους να συνεισφέρουν στον οικογενειακό προϋπολογισμό. Γίνεται συνεπώς αντιληπτό, ότι πρόκειται για διαφορετικά κίνητρα (Schultz & Schultz, 1994).

Σύμφωνα με τον Spector (2000), η πλειονότητα των ερευνών, ανεξαρτήτου παλαιότητας, που στοχεύει στην περιγραφή των διαφορών μεταξύ των γυναικών και των αντρών, ως προς το ζήτημα της εργασιακής ικανοποίησης, έδειξε, βάσει αποτελεσμάτων, την μηδαμινότητα, αν όχι την ανεπάρκεια των διαφορών, ανάμεσα στα δυο φύλα.

Βέβαια, οι Greenberg & Baron, 2000 ισχυρίζονται ότι η δυσαρέσκεια που απορρέει από τον εργασιακό χώρο είναι πιο έντονη στο γυναικείο φύλο, αλλά και σε όσους τυγχάνει να προέρχονται από μειονότητες. Αυτό συμβαίνει γιατί γίνονται πιο εύκολα διακρίσεις εις βάρος τους, μεταχειρίζονται διαφορετικά, και έτσι, αρκετά συχνά, οδηγούνται σε εργασίες χαμηλού επιπέδου, ή σε θέσεις που δεν δίνουν τη δυνατότητα μεγάλης επαγγελματικής ανέλιξης.

Από έρευνα που διεξήγαγαν οι Al Zuhani & Kishk (2006) διαπιστώθηκε ότι η εργασιακή ικανοποίηση των γυναικών βρίσκεται σε χαμηλότερα επίπεδα. Κατά πάσα



πιθανότητα, λόγω των εσωτερικών συγκρούσεων που δημιουργούνται μέσα τους από τη προσωπική και την επαγγελματική τους ζωή.

- **Μορφωτικό επίπεδο**

Πολλές είναι οι έρευνες που καταλήγουν ότι οι εργαζόμενοι με υψηλό μορφωτικό επίπεδο νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι επαγγελματικά, εν συγκρίσει με αυτούς που διακρίνονται από χαμηλό επίπεδο μόρφωσης. Αυτό πιθανότατα συμβαίνει καθώς τα άτομα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο χαίρουν των ευκαιριών να αναλαμβάνουν θέσεις εργασίας, που έχουν πιο πολλές προκλήσεις και μεγαλύτερη αυτονομία, κάτι που τους βοηθά να αναπτυχθούν περαιτέρω. Βάσει άλλων πάλι ερευνών, διαπιστώνεται αρνητική σχέση ανάμεσα στο επίπεδο μόρφωσης του εργαζόμενου και της εργασιακής ικανοποίησης, καθώς οι μορφωμένοι εργαζόμενοι είναι πιο πιθανό να έχουν πιο έντονα συναισθήματα δυσαρέσκειας, λόγω του αντικειμένου εργασίας τους (Schultz & Schultz, 1994).

Από τη στιγμή που κάθε εργαζόμενος αποτυπώνει στην εργασία του το επίπεδο των γνώσεών του, τις δεξιότητές, αλλά και τις ικανότητές του, έχει το δικαίωμα να απαιτεί τη δέουσα αναγνώριση, κύρος, κατάλληλη χρηματική αμοιβή, και ευκαιρίες για πρόοδο (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1999).

Γίνεται συνεπώς αντιληπτό, ότι στην περίπτωση που η εργασιακή ικανοποίηση εκληφθεί ως μια εξαρτημένη παράμετρος, τότε κρίνεται πως συνεπάγεται από τους ατομικούς παράγοντες και τους παράγοντες που δεσπάζουν στον εργασιακό χώρο, και σχετίζονται είτε με το αντικείμενο της εργασίας είτε με το πλαίσιο υπό το οποίο εργάζεται κάποιος (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Κατά τον Spector (2000), το *ταίριασμα* των χαρακτηριστικών του εργαζομένου και της εργασίας ασκεί μεγάλη επιρροή στο αίσθημα ικανοποίησης που δημιουργείται από το επάγγελμα που ασκεί ο εργαζόμενος.

Κατά βάση, τα άτομα που νιώθουν ικανοποίηση από μια πτυχή της εργασίας τους φαίνεται να εκδηλώνουν την ικανοποίησή τους και στις άλλες. Ωστόσο, βάσει άλλων ερευνών, παρατηρείται η αντίθετη εικόνα, με εργαζόμενους να νιώθουν ικανοποιημένοι με κάποιες πτυχές, ενώ με άλλες να αισθάνονται δυσαρεστημένοι (Δημητρόπουλος, 1998).

Συμπερασματικά, στην περίπτωση που η ικανοποίηση απ' την εργασία εκλαμβάνεται ως μια εξαρτημένη παράμετρος, τότε δεχόμαστε κάποιους προσδιοριστικούς παράγοντες, που ασκούν επιρροή και οδηγούν στον καθορισμό των

επιπέδων της εργασιακής ικανοποίησης. Πρόκειται για τους εσωγενείς παράγοντες, που σχετίζονται με το αντικείμενο και τη διάσταση της εργασίας, τους εξωγενείς παράγοντες, που έχουν σχέση με το γενικότερο πλαίσιο εκτέλεσης της εργασίας, καθώς και τους ατομικούς παράγοντες, που αφορούν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εργαζομένου, δηλαδή το φύλο, την ηλικία και το επίπεδο μόρφωσης.

#### **2.1.4 Παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση κατά τον Locke**

Ο Locke (1976) έχει εισηγηθεί και κάποιους άλλους, διαφορετικού παράγοντες. Έχοντας στο επίκεντρό τον εργαζόμενο, κρίνει ότι οι παράγοντες αυτοί είναι βαρυσήμαντοι, προκειμένου να διαμορφωθεί το εύρος της επαγγελματικής ικανοποίησης. Έτσι, κάνει λόγο για μια μορφή εργασίας που θα είναι *πρόκληση* για αυτόν που εργάζεται, δεν θα είναι πληκτική και βαρετή, αλλά ούτε και κοπιώδης. Επίσης, όταν η αποδοτικότητα του εργαζομένου είναι καλή πρέπει να παρέχεται και ισάξια χρηματική απολαβή. Η σχέση μεταξύ αποδοτικότητας και αμοιβών πρέπει να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια, για κάθε είδους υπηρεσία, δηλαδή το επιτυχές αποτέλεσμα πρέπει να επιβραβεύεται, είτε λεκτικά, μέσω επαίνων, είτε με περαιτέρω οικονομικό όφελος. Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη ευνοϊκών εργασιακών συνθηκών, αναφορικά με το περιβάλλον και τη διαμόρφωση του χώρου, σωστή επίβλεψη που να ενέχει το κατάλληλο ενδιαφέρον για τον εργαζόμενο και παροχή βοήθειας, κατά τη διάρκεια της εργασίας, δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους συναδέλφους και μεταξύ του επιβλέποντα και του εργαζομένου, αποδοτική πολιτική από τον οργανισμό, που να παρέχει βοήθεια στην εκτέλεση του έργου του εργαζομένου, εξασφάλιση της εργασίας και καλλιέργεια του αισθήματος μη απώλειας της θέσης, συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ιδιαιτέρως όταν πρόκειται για θέματα που ο εργαζόμενος έχει καλή γνώση, καθώς και αποσαφήνιση ρόλων, αναφορικά με το αντικείμενο εργασίας του εργαζομένου. Επιπλέον, δεν θα πρέπει να παραλειφθεί η μέγιστη δυνατή παροχή αυτονομίας και υπευθυνότητας, αλλά και η καλλιέργεια του αισθήματος ότι η κατανομή των χρηματικών απολαβών είναι δίκαιη (Κάντας, 1998, Δημητρόπουλος, 1998).

#### **2.1.5 Απουσία επαγγελματικής ικανοποίησης**

Στους σύγχρονους καιρούς, όταν ο εργαζόμενος δεν νιώθει ικανοποιημένος απ' τη δουλειά του, για μεγάλη περίοδο χρόνου, και συνάμα είναι εκτεθειμένος σε αγχωτικές καταστάσεις, όπως ανεπαρκής συνεργασία ή επικοινωνία με συναδέλφους, ή ανώτερα στελέχη του οργανισμού,, τότε εκδηλώνει το *σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης* (Αραμπατζή, 2009).

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια διαδικασία ψυχολογικού επιπέδου, που έχει άμεση συνάφεια με το εργασιακό άγχος, αλλά όμως, δεν ταυτίζεται με αυτό. Η περιγραφή αυτού του συνδρόμου έχει γίνει από τον Freudenberger, ήδη από το 1974, αποκαλώντας το για πρώτη φορά «*εργασιακή κόπωση προσωπικού*» (staff burnout). Ο προσδιορισμός του συνδρόμου έγινε κατόπιν παρατηρήσεων του μελετητή σε βοηθούς κοινωνικών επαγγελμάτων. Συγκεκριμένα, η παρουσίαση συμπτωμάτων σωματικής εξάντλησης και υπνηλίας παρατηρήθηκε σε πολυάσχολους και υπεύθυνους βοηθούς. Ακόμη, αυτοί οι βοηθοί γίνονται ευερέθιστοι, μεροληπτούν, έχουν πολλές φορές καχυποψία, ή συμπεριφέρονται αρνητικά στον εργασιακό τους χώρο ή στους πελάτες τους. συνήθως, η εξέλιξη αυτών των συμπτωμάτων είναι η κατάθλιψη (Βλαχόπουλος, 1999, Παπά, 2006)).

Η ερευνήτρια του πανεπιστημίου της Καλιφόρνιας Christine Maslach (1982) έχει καταφέρει, κατόπιν συνεχούς έρευνας, να συνδέσει το όνομά της με την έννοια της *εργασιακής κόπωσης* (burnout), και, μάλιστα, προέβη στη διατύπωση του πιο αποδεκτού ορισμού για την επαγγελματική εξουθένωση. Ειδικότερα, προχώρησε στην περιγραφή ενός συνδρόμου ψυχικής και σωματικής εξάντλησης, όπου το άτομο δεν έχει, πλέον, ενδιαφέρον και σταματά να ικανοποιείται από την εργασία του. Ταυτόχρονα, μάλιστα, η εκδήλωση αρνητικών συναισθημάτων για τον ίδιο του τον εαυτό, αλλά και για τη δουλειά του, είναι εμφανής (Βλαχόπουλος, 1999).

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, οι μελέτες επί του θέματος της επαγγελματικής εξουθένωσης έγιναν σε διάφορους κλάδους επαγγελμάτων, που έχουν ως αντικείμενο εργασίας την παροχή υπηρεσιών στους ανθρώπους. Πρόκειται για έναν τομέα, όπου ο εργαζόμενος εμπλέκεται, σε μεγάλο βαθμό, ψυχολογικά, με συνέπεια, οι επαγγελματίες του κλάδου, με το πέρασ μεγάλου χρονικού διαστήματος, να εκδηλώνουν έντονα σημάδια εξουθένωσης (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007).

Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι Marshall & Barnett (1993) προχώρησαν στην μελέτη των εργασιακών στρεσογόνων παραγόντων, όπως ο υπερβολικός όγκος δουλειάς, η ελάχιστη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η ανεπάρκεια

προκλήσεων και η ελάχιστη παροχή βοήθειας, σε διάφορες ειδικότητες (νοσηλευτές και κοινωνικοί λειτουργοί, που εργάζονται σε πλήθος εργασιακών χώρων). Διαπιστώθηκε, ότι το εργασιακό περιβάλλον, και όχι τόσο η συμβολή των ατομικών παραγόντων, επηρεάζουν πιο πολύ την υγεία των εργαζομένων.

Σύμφωνα με τον Cherniss (1993), το σύνδρομο οφείλεται, κυρίως, στις τεράστιες απαιτήσεις που έχει η εργασία, καθώς και στο συνεχές άγχος, το οποίο οδηγεί τον εργαζόμενο να νιώθει ότι εξουθενώνεται. Στο μοντέλο που εισηγήθηκε, βαρυσήμαντο ρόλο έχουν οι πηγές άγχους, που απορρέουν, κυρίως, από τις εργασιακές συνθήκες, και κατόπιν από τον ίδιο τον εργαζόμενο.

Στην έρευνα που διεξήγαγε η Μπότη – Στεφανίδη (2000) στο Ειδικό Προσωπικό Σχολικών Μονάδων ΑΜΕΑ και ομάδων Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων διαπιστώθηκε, βάσει των αποτελεσμάτων, ότι η συναισθηματική εξάντληση των εργαζομένων και η αποπροσωποποίηση βρισκόντουσαν σε χαμηλά επίπεδα, ενώ τα προσωπικά επιτεύγματα ήταν μετρίου βαθμού. Βάσει ερωτηματολογίων, η επαγγελματική εξουθένωση από το δείγμα των Ελλήνων δεν ήταν σε τόσο ανεβασμένο επίπεδο, όσο το επίπεδο απ' τον αμερικανικό πληθυσμό. Η επιχειρηματολογία της ερευνήτριας βασίζεται στο ότι οι Έλληνες εργαζόμενοι έχουν αναπτύξει γερούς κοινωνικούς δεσμούς, που λειτουργούν υποστηρικτικά και ανασχετικά στη δημιουργία επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ακόμη, βάσει των αποτελεσμάτων, ο εργασιακός χώρος ασκούσε επιρροή σε κάποιες πτυχές της επαγγελματικής εξουθένωσης, και επίσης, οι πιο νέοι ηλικιακά εμφάνιζαν πιο ανεβασμένα επίπεδα, αναφορικά με τα προσωπικά τους επιτεύγματα, αλλά και συναισθηματική εξάντληση, σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους ηλικιακά. Αξίζει, ακόμη, να αναφερθεί, ότι οι εργαζόμενοι που παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα ανεπάρκειας στις εξειδικευμένες γνώσεις, είχαν πιο αυξημένα επίπεδα προσωπικής επίτευξης, ενώ όσο μεγαλύτερο όγκο δουλειάς εμφάνιζαν τόσο μικρότερη ήταν η προσωπική τους επίτευξη.

Σημειώνεται ακόμη, ότι η δήλωση εκ μέρους των εργαζομένων μεγαλύτερων προβλημάτων, αναφορικά με την άνιση κατανομή εργασίας, τον όγκο δουλειάς και τη σύγκρουση αρμοδιοτήτων, είχε ως αποτέλεσμα τα άτομα αυτά να εξουθενώνονται συναισθηματικά ακόμα περισσότερο, και ιδιαίτερος με την αύξηση αυτών των προβλημάτων. Επίσης, όσο μεγαλύτερη ήταν η διαφοροποίηση του θεωρητικού υποβάθρου των συνεργατών, τόσο η αποπροσωποποίηση αυξανόταν.

Η διεξαγωγή έρευνας της Embich (2001) σε τρακόσιους εκπαιδευτικούς, που παρέδιδαν μαθήματα σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έδειξε ότι οι διδάσκοντες ένιωθαν, σε μεγάλο βαθμό, συναισθηματικά εξουθενωμένοι, και ιδιαιτέρως αυτοί που μοιραζόντουσαν τη διδασκαλία με εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας. Διαπιστώθηκε, ότι οι παράγοντες που συνέβαλαν στη συναισθηματική εξουθένωση ήταν οι συγκρούσεις, οι μη αποσαφηνισμένοι ρόλοι, η υποκειμενική αίσθηση του όγκου εργασίας και το ανεπαρκές υποστηρικτικό πλαίσιο εκ μέρους της διεύθυνσης.

Σε άλλη, πάλι, έρευνα που διεξήχθη απ' τους Talmor, et al., (2005) στο Ισραήλ, σε σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης, όπου συμμετείχαν εβδομήντα διδάσκοντες, που δίδασκαν σε μαθητές με ειδικές ανάγκες, διαπιστώθηκε ότι όσο οι εκπαιδευτικοί αυτοί συμπεριφερόντουσαν στα παιδιά με τον πιο θετικό τρόπο, και επεδείκνυαν τη μέγιστη δυνατή ευαισθησία τους, τόσο λιγότερο ικανοποιημένοι ένιωθαν. Οι διδάσκοντες, πάλι, που είχαν υψηλά επίπεδα προσδοκιών και διατηρούσαν αυξημένο ποσοστό συγκέντρωσης τέτοιων παιδιών στα τμήματά τους, παρουσίαζαν τα υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, εν συγκρίσει με αυτούς που δεν επεδείκνυαν θετική συμπεριφορά στους μαθητές τους. Γίνεται συνεπώς αντιληπτό, ότι η επαγγελματική εξουθένωση δεν νοείται ως μια κατάσταση που, απλώς, υφίσταται ή δεν υφίσταται, αλλά μια κατάσταση συνεχούς ροής και αθροιστική (Βλαχόπουλος, 1999).

Η σημασία των όρων επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση είναι, αναμφιβόλως, διαφορετική, όπως και οι αιτίες αυτών. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί, ότι ένα μέρος των παραγόντων που ασκεί επιρροή στην επαγγελματική ικανοποίηση προκαλεί και την επαγγελματική εξουθένωση. Σίγουρα, η σχέση αυτή χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα. Όσο λιγότερο κάποιος είναι ικανοποιημένος επαγγελματικά, τόσο πιο εύκολα μπορεί να οδηγηθεί σε κατάσταση εξουθένωσης. Βέβαια, η εκδήλωση της τελευταίας μπορεί να γίνει και ανεξάρτητα. Ακόμη, δεν πρέπει να αποκλειστεί και το ενδεχόμενο να υφίσταται και το αντίστροφο. Με άλλα λόγια, κάποιος που αισθάνεται εξουθενωμένος επαγγελματικά να συνεπάγεται ότι νιώθει και λιγότερο ικανοποιημένος από την εργασία του. Επίσης, δεν αποκλείεται τόσο η επαγγελματική ικανοποίηση όσο και η εξουθένωση να δημιουργούνται ως απόρροια δυσάρεστων συνθηκών εργασίας (Κάντας, 1995).

Οι προαναφερόμενοι ορισμοί, αλλά και τα θεωρητικά πλαίσια, για την εργασιακή ικανοποίηση, τα μοντέλα που την ερμηνεύουν και τις επιπτώσεις που ακολουθούν όταν αυτή απουσιάζει, αναφέρονται στο σύνολο των εργαζομένων και,

βεβαίως, στους εκπαιδευτικούς. Η ανάλυση της εργασιακής ικανοποίησης αυτών επιτυγχάνεται, προσεγγίζοντας τον ρόλο και το έργο του παιδαγωγού, καθώς και των εργασιακών συνθηκών, που συμβάλλουν στην επίτευξη ενός ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου. Απώτερος σκοπός είναι η κατανόηση κάποιων χαρακτηριστικών, που συνδέονται με το επάγγελμα του παιδαγωγού, και την ίδια στιγμή να γίνει ανάδειξη των παραγόντων και των συνθηκών, που ασκούν επίδραση σε αυτά.

## **2.2 Επαγγελματική ικανοποίηση και εκπαιδευτικοί**

### **2.2.1 Ο ρόλος και το έργο των εκπαιδευτικών**

Η κοινωνία των σύγχρονων χρόνων είναι πλημμυρισμένη με επιστημονικές και τεχνολογικές γνώσεις, που ολοένα και αυξάνονται. Ακόμη, διάφοροι τομείς του κοινωνικού γίνεσθαι, αλλά και η οικονομία, βρίσκονται στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, και η κοινωνία διαμορφώνεται, βασιζόμενη στη ροή πληροφοριών, στην πληροφορική, που δεσπάζει στην εποχή μας, και επίσης, φέρει χαρακτηριστικά πολυπολιτισμικότητας. Ακολουθώς, επηρεάζεται και ο τομέας της εκπαίδευσης. Οι σημαντικές αλλαγές που διενεργούνται στην κοινωνία σήμερα οδηγούν στην ανάδειξη αξιολογικών διαφοροποιήσεων, που χαρακτηρίζουν και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Τερζής, 1993).

Είναι αδιαμφισβήτητο, ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι βαρυσήμαντος και αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο, τόσο για την προσωπική ευημερία του καθενός όσο και του κοινωνικού συνόλου. Αίτημα όλων αποτελεί η παροχή μιας παιδείας με υψηλά ποιοτικά χαρακτηριστικά, που θα ορίζεται από μια συνεχή ροή δια βίου μάθησης. Κρίνεται απαραίτητο το σχολείο να έχει κριτική αντιμετώπιση και να επιδεικνύει μηχανισμούς άμυνας, ενάντια όποιου επιστημονικού και τεχνολογικού επιτεύγματος αναδεχθεί. Επίσης, στον ρόλο του σχολείου συγκαταλέγεται και η επαρκής προετοιμασία των μαθητών για τους πολύπλευρους ρόλους του πολίτη, στα πλαίσια ενός τεχνολογικού και πολυπολιτισμικού κόσμου. Σίγουρα, ο παιδαγωγός παίζει καταλυτικό ρόλο σ' αυτή τη διαδικασία (Ματσαγγούρας, 1998 & Παπαναούμ, 2003).

Βάσει πρώιμων ερευνών (μέχρι τη δεκαετία του 1950), γίνεται συσχέτιση της αποδοτικότητας της διδασκαλίας με τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τον κάθε εκπαιδευτικό, όπως και με το σύνολο των ικανοτήτων του. Κατά βάση, ως δείκτης αποδοτικότητας εκλαμβάνονταν το σύνολο των γνωστικών επιδόσεων του κάθε μαθητή, καθώς και η κάθε είδους εκτίμηση που έκαναν οι διδάσκοντες, οι προϊστάμενοι, αλλά

και οι ίδιοι οι μαθητές. Σημειώνεται, πως η προβολή της διδασκαλίας με την έννοια του επαγγέλματος, έγινε ουσιαστικά μεταξύ της δεκαετίας 1965-75. Πρόκειται για μια περίοδο που δείχνει την τάση να επαναπροσδιοριστεί η θέση των παιδαγωγών, σε πλήθος χωρών, αποσκοπώντας στο να αναβαθμιστεί ο ρόλος των διδασκόντων, καθώς και το έργο τους. Από τη δεκαετία του '70 και μετέπειτα, το επάγγελμα του παιδαγωγού κεντρίζει το ενδιαφέρον στις θεωρητικές συζητήσεις, στο πεδίο των ερευνών, αλλά και στην εκπαιδευτική πολιτική (Παπαναούμ, 2003).

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, η δομή που χαρακτηρίζει τις κοινωνίες αλλάζει ταχύτατα, λόγω των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών μεταβολών που συμβαίνουν. Η μαζικοποίηση που επήλθε στην εκπαίδευση προκάλεσε αύξηση του αριθμού των διδασκόντων και των μαθητών, και απ' την άλλη μεριά, προξένησε πολύπλοκα προβλήματα, που έχουν άμεση σχέση με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης. Λόγω της μαζικοποίησης, το λειτούργημα της διδασκαλίας αναγνωρίστηκε και αναδείχθηκε στη σφαίρα των επαγγελμάτων. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία λαμβάνει διακριτά χαρακτηριστικά, και με αυτήν ασχολούνται μόνο όσοι διαθέτουν τα προσόντα, που αποτελούν εγγύηση της επιτυχούς άσκησης. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται ως επαγγελματίες, καθώς ασκούν μια καθορισμένη μορφή ελέγχου, κατά το διδακτικό τους έργο (Μαυρογιώργος, 1993, Παπαναούμ, 2003).

Η τάση που παρατηρείται παγκοσμίως να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού, επαναφέρει το θέμα της επαγγελματοποίησης, ούτως ώστε να αυξηθεί η αποδοτικότητα των διδασκόντων, κατά την εκτέλεση του έργου τους. Η επαγγελματοποίηση της διδασκαλίας εκφράζει τις ποικίλες θέσεις που υπάρχουν, αναφορικά με τη φύση της διδασκαλίας, και επίσης, αποτυπώνει το αίτημα που υπάρχει περί αναβάθμισης της δημόσιας παιδείας. Προκειμένου να έρθει εις πέρας η διαδικασία της επαγγελματοποίησης, κρίνεται σημαντικό να βελτιωθούν οι εργασιακές συνθήκες και να αυξηθούν οι απολαβές. (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1992, Παπαπναούμ, 2003).

Επισημαίνεται, πως έχει παρατηρηθεί σημαντική πρόοδος προς την κατεύθυνση του σχηματισμού σωστής εικόνας και αντίληψης της τέχνης του *διδάσκειν*, καθώς και των παραγόντων που επιτυγχάνουν να τη συνδιαμορφώσουν. Η διδασκαλία σε όλες τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις της και διαστάσεις της είναι το βασικότερο στοιχείο που χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό. Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, ο ρόλος τους διδάσκοντα δεν μένει μόνο σε αυτό το επίπεδο, αλλά προχωρά περαιτέρω σε ένα πλαίσιο, η οριοθέτηση του οποίου γίνεται από τις έννοιες του επαγγελματισμού,

της συνεχούς μάθησης και της κατάλληλης διαχείρισης των σχέσεων και των συνεργασιών με πλήθος άλλων προσώπων, οργανισμών και κοινωνικών εταίρων. Η χρήση της λέξης *ρόλος* έχει μια θεσμική υπόσταση και εμπεριέχει το σύνολο των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων του εκπαιδευτικού, όπως εκπηγάζουν από το θεσμικό πλαίσιο, που βρίσκεται σε ισχύ, και απ' την εν γένει κοινωνιολογική διάσταση, η οποία σχετίζεται με τις επιδιωκόμενες πράξεις, στάσεις και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, βάσει των προσδοκιών που σχηματίζει γι' αυτόν αφενός η εκπαιδευτική κοινότητα και αφετέρου η το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει (Πολυχωάκης, 2008).

Με αφορμή τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις μαθητοκεντρικού χαρακτήρα, κρίνεται αναγκαίο να αναλυθούν, κριτικά, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, που τον καθορίζουν ως βασικό ρυθμιστή της διδακτικής πράξης, και έρχονται σε άμεση σχέση με τη δραστηριοποίησή του, σε περιβάλλον σχολείου, εντός μιας κοινωνικής πραγματικότητας, που θέτει σε περιορισμό ή και αντικρούει το έργο που εκτελείται στο σχολείο (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2007).

Βάσει των κοινωνιολογικών και ψυχολογικών θεωρήσεων, ο εκπαιδευτικός εκλαμβάνεται ως το άτομο εκείνο που λειτουργεί εντός κοινωνικού πλαισίου, δέχεται επιρροές από τις εκάστοτε συνθήκες του ιστορικού, πολιτικού και οικονομικού γίνεσθαι, κάνει ενσωμάτωση των γεγονότων και των συμβολισμών του μάκρο και μικρο επιπέδου, προβαίνει σε εσωτερίκευση των σχέσεων που δημιουργεί με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και τις μεταβολές που συμβαίνουν, και ακολούθως τις εξωτερικεύει, εντός σχολικής αίθουσας, επιδρώντας δυναμικά στη ψυχοσύνθεση των μαθητών, στην εξέλιξη του διδακτικού έργου και στην διδακτέα ύλη (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2007).

Είναι αδιαμφισβήτητο, ότι ο εκπαιδευτικός συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης. Παρόλο που η οριοθέτηση του εκπαιδευτικού έργου προδιαγράφεται, κυρίως, βάσει του κανονιστικού πλαισίου και της χρηματοδότησης, εντούτοις η υλοποίηση των στόχων, που θέτει το σχολείο, αποτελεί έργο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συχνά φτάνουν στο σημείο να υπερβούν το ρόλο τους.

Ωστόσο, όλοι σχεδόν, και περισσότερο οι γονείς, έχουν αποκτήσει μια λανθασμένη εικόνα για το πόσο ουσιώδης είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, παρόλο που ξέρουν καλά ότι ύστερα από το θεσμό της οικογένειας, ο αμέσως επόμενος θεμελιώδης και βαρυσήμαντος κοινωνικοποιητικός θεσμός είναι το σχολείο. Σίγουρα, δεν υπάρχει αποσαφήνιση των προδιαγραφών του ρόλου, και η πολιτεία και οι άλλες



ομάδες αναφοράς συχνά προσδοκούν άλλα πράγματα από την ερμηνευτική προσέγγιση και αυτοαντίληψη που έχει ο δρών. Σημειώνεται, επίσης, πως επήλθε διατάραξη του «ελεγχόμενου» παιδαγωγικού περιβάλλοντος και της κοινής πεποίθησης που είχε δημιουργηθεί ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, για το πλαίσιο ανάπτυξης των παιδιών, καθώς τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και διάφοροι άλλοι ανώνυμοι φορείς επενέβησαν στη διαδικασία, που ακολουθούσαν οι νέοι προς την κοινωνικοποίησή τους. Σ' αυτό το πλαίσιο, υπάρχει επιφόρτιση του ρόλου των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναλαμβάνουν την εξάλειψη και τον περιορισμό των επιδράσεων που έχουν οι σύγχρονοι *συνυπεύθυνοι* στην αγωγή και την εκπαίδευση (Κωνσταντίνου, 2001, Μλεκάνης, 2005).

Επιπλέον, η μεταβίβαση της παράδοσης, των γνώσεων, των ιδεών και των αντιλήψεων της κοινωνίας στις νεότερες γενιές βρίσκεται υπό την ευθύνη του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές τα πολύτιμα κεφάλαια του πολιτισμού, να προχωρήσει στην καλλιέργεια των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τους, και να κάνει πιο εύκολη τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους, ώστε να μπορέσουν να ενσωματωθούν, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες (Αντωνιάδη, 2013). Πλέον, στην ιεραρχία της κοινωνίας υφίστανται διαφοροποιήσεις, καθώς πρωτεύοντα ρόλο έχει η ικανότητα πρόσβασης στο χώρο του πολιτισμού, των πληροφοριών, και εν γένει των γνώσεων. Οι παράμετροι αυτοί, μάλιστα, έχουν άμεση σχέση με την ανέλιξη στο κοινωνικό πλαίσιο, την εργασιακή αποκατάσταση και την ανεξαρτησία σε οικονομικό επίπεδο. Στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, στον ρόλο του εκπαιδευτικού έγκειτο η προετοιμασία των μαθητών για ένα κόσμο σημαντικά διαφορετικό από αυτό που μεγάλωσαν οι γονείς τους (Πυργιωτάκης, 2000, Μλεκάνης, 2005).

Δεδομένου αυτού του πλαισίου, η «*επαγγελματική επάρκεια*» (competence) του εκπαιδευτικού λαμβάνει την αρμόζουσα σπουδαιότητα. Αυτή υφίσταται, προϋποθέτοντας, και έχοντας ως απαιτήσεις απ' τον εκπαιδευτικό, να γνωρίζει επαρκώς το διδακτικό αντικείμενο, να κατέχει τις απαραίτητες διδακτικές δεξιότητες, να είναι σε θέση να αξιολογεί και να προβαίνει σε σωστές εκτιμήσεις, κάτι που συνεπάγεται την απόκτηση διαγνωστικών και συμβουλευτικών ικανοτήτων, να είναι σε θέση να διαχειρίζεται τη σχολική αίθουσα, έχοντας κατάλληλες επικοινωνιακές ικανότητες, να συνεργάζεται άνετα με κοινωνικούς φορείς και να βρίσκεται σε ετοιμότητα, προκειμένου να εκπαιδευτεί και να επιμορφώνεται αδιαλείπτως. Ο εκπαιδευτικός, βάσει της εκπαιδευτικής του κατάρτισης, των εμπειριών του από το διδακτικό του έργο, των προσωπικών του βιωμάτων, και της προσωπικότητάς του

προβαίνει στη διαμόρφωση ενός επαγγελματικού προτύπου , με το οποίο ταυτίζεται. Έτσι, γίνεται καθορισμός των προσδοκιών που έχει για το πρόσωπό, του και συνάμα προβαίνει στον προσδιορισμό του παιδαγωγικού του ρόλου (Ξωχέλης, 2006).

Στο πλαίσιο της «κοινωνίας της πληροφορίας» κρίθηκε απαραίτητο οι μέθοδοι και οι τεχνικές εργασίας να επαναπροσδιοριστούν, καθώς κατέστη εφικτό οι πληροφορίες και οι γνώσεις να μεταδίδονται, μέσω πρωτοφανών δυνατοτήτων. Έτσι, οι άνθρωποι μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους για παιδαγωγικούς σκοπούς. Δεδομένου ότι η νέα γενιά δεν δύναται να οικειοποιηθεί όλες τις επιστημονικές γνώσεις και τις τεχνολογικές εφαρμογές, δεν επικεντρώνεται η προσοχή στην ποσότητα και την πληρότητα, αλλά στα ποιοτικά χαρακτηριστικά και στον τρόπο που αποκτάται η γνώση. Σημασία έχει να είναι εφικτή η πρόσβαση στη γνώση, που θέτει ως προϋπόθεση την ικανότητα προσαρμογής και την ευελιξία. Επίσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι άριστα καταρτισμένος, προκειμένου τα νέα άτομα να μπορούν να προσαρμοστούν σε συνθήκες που διαμορφώνονται , βάσει των νέων κοινωνικών, επιστημονικών και πολιτισμικών δεδομένων (Ράπτης & Ράπτη, 2002, Μλεκάνης, 2005).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ενισχύεται και γίνεται εξαιρετικά σημαντικός, λόγω της ποικιλίας που διακρίνει τη σύγχρονη εποχή και της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει τις καταστάσεις. Έτσι, στο εκπαιδευτικό τους έργο συγκαταλέγονται η παροχή πληροφοριών, συμβουλών, οι υποστηρικτικές συμπεριφορές, το κλίμα συνεργασίας και οι συντονιστικές κατευθύνσεις, καθώς και η σωστή διοίκηση και διαχείριση, που αποσκοπούν στην εξασφάλιση της ατομικής ανάπτυξης και της αυτοδύναμης ενσωμάτωσης του ατόμου στην κοινωνία. Επισημαίνεται, επίσης, ότι μέσω της εκπαίδευσης, γίνεται ο καθορισμός του οικονομικού και εργασιακού μέλλοντος της νέας γενιάς. Σ' αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο επίκεντρο, βάσει του ρόλου του, και διέπεται, επίσης, από αντιφατικότητα. Ο χαρακτηρισμός του κεντρικού ρόλου αποδίδεται, λόγω του ότι έχει αναλάβει το καθήκον να μετατρέψει τις αποφάσεις και τις προτεραιότητες, που έχουν καταλήξει οι εθνικές αρχές, σε γνώσεις, πρακτικές και πραγματικότητα. Ο χαρακτηρισμός του αντιφατικού, επίσης, προκύπτει, καθώς τίθεται θέμα προσαρμογής, κάθε φορά, των όσων διδάσκει και του τρόπου με τον οποίο τα μεταλαμπαδεύει στις προτεραιότητες που έχουν τεθεί. Προκειμένου να επέλθουν αλλαγές στην εκπαίδευση και την κοινωνία, κρίνεται αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να προβεί στη σύνδεση του παιδαγωγικού του λόγου και της διδακτικής του πράξης με την κριτική κοινωνικοπολιτικού χαρακτήρα και την κοινωνική παρέμβαση (Γιώτη & Νόβα- Καλτσούνη, 2002, Μλεκάνης, 2005).

Σήμερα, συνεχίζει να γίνεται αντιληπτό απ' τους εκπαιδευτικούς η απουσία σταθερής τοποθέτησης, μεταξύ των δυο αντίθετων όψεων του ρόλου τους. Συγκεκριμένα, η μια πλευρά περιλαμβάνει τους υπαλλήλους, που απλά αποτελούν στελέχη μιας γραφειοκρατικής δομής, στη διοικητική πυραμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ στην άλλη πλευρά, βρίσκονται οι επαγγελματίες του κλάδου, που σε καθημερινή βάση έρχονται αντιμέτωποι με πλήθος προκλήσεων ενός πολυδιάστατου έργου, που ο εκπαιδευτικός του χαρακτήρας θέτει ως προαπαιτούμενο την επαγγελματική αυτονομία. Ένας «επαγγελματίας παιδαγωγός» έχει υποχρέωση να δείχνει την κατάλληλη προσαρμογή σε αυτά που προσδοκούν, έχουν ανάγκη, δείχνουν ενδιαφέρον, αλλά και προβληματίζονται οι μαθητές του, και καλείται ««...να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη ...των μαθητών, ώστε... να έχουν δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες» (άρθρο 1. παρ. 1 του Ν. 1566/85). Οι αντίθετες προσδοκίες που υπάρχουν σε έναν υπαλληλικό ρόλο και σε έναν παιδαγωγικό αντίστοιχα, προκαλούν συγκρούσεις που αποτελούν κυρίαρχο στοιχείο του καθημερινού κλίματος, στο οποίο ο παιδαγωγός οφείλει να εκτελέσει το έργο του (Μουχάγιερ, 1985, Πυργιωτάκης, 2000, Παπαναούμ, 2003).

Εκλαμβανόμενοι οι εκπαιδευτικοί συλλογικά, θεωρούνται μια ομάδα επαγγελματιών, η οποία ασκεί καθοριστική επιλογή στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επομένως, κρίνεται βαρυσήμαντο το σύνολο των ρυθμίσεων, που σχετίζονται με τον παιδαγωγικό προσανατολισμό τους, την κατάλληλη προεργασία, όπως επίσης, τους όρους ένταξής τους σε αυτό το επάγγελμα, καθώς και τις εργασιακές συνθήκες, την πρόοδό τους και την επιμόρφωσή τους (Παπαναούμ, 2003).

Η βιβλιογραφία που έχει αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια επί του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού προβάλλει ως πιο σημαντική παράμετρο ποιότητας τον εκπαιδευτικό, ο οποίος βάσει των γνώσεών του, των αντιλήψεων και της επαγγελματικής του ανάπτυξης, έχει καθοριστική συμβολή (Μλεκάνης, 2005).

Η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού είναι ένα θέμα αρκετά πιο κρίσιμο, καθώς στον ρόλο του επαφίενται η ανάπτυξη των μαθητών, η μελλοντική εικόνα της χώρας και η εξελικτική πορεία της κοινωνίας. Κατά συνέπεια, εξασφαλίζοντας την εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού δύναται τα ποιοτικά χαρακτηριστικά και το αναπτυξιακό επίπεδο της εκπαίδευσης να βελτιώνονται και να αυξάνονται, με σταθερό και συνεχή ρυθμό (Aaiti, 2007).

### 2.2.2 Οι συνθήκες εργασίας

Στην Ελλάδα, αλλά και σε κάθε χώρα, αρκετά συχνά, η κοινωνία συζητά το θέμα των εκπαιδευτικών και του έργου που επιτελούν, κάτι, βέβαια, που είναι απόλυτα λογικό, μιας και η εκπαίδευση αποτελεί τον πυλώνα του κοινωνικού γίνεσθαι, με τους εκπαιδευτικούς σ' αυτή τη διαδικασία να λαμβάνουν μάθησης πρωταγωνιστικό ρόλο. Το κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί από τη δουλειά τους είναι μια παράμετρος με ιδιαίτερη σπουδαιότητα, για την εκπαιδευτική τους πορεία, στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς και στην αποτελεσματικότητα που έχει το εκπαιδευτικό μας σύστημα (Δημητρόπουλος, 1998).

Η *Έρευνα της Διδασκαλίας* (Research on Teaching) θέτει ως γνωστικό αντικείμενο τη διαδικασία εκείνη κατά την οποία διερευνούνται εμπειρικά οι προϋποθέσεις, οι μορφές και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε περιβάλλον σχολείου, αποσκοπώντας στο να βελτιωθεί η διδακτική πράξη (Ξωχέλλης, 1989). Στο κύκλο των δημοφιλών της θεμάτων, που εξετάζει, δεσπόζουν μεταξύ άλλων η εργασιακή ικανοποίηση, το άγχος που βιώνει ο εκπαιδευτικός ασκώντας το επάγγελμά του, η επαγγελματική βιογραφία και οι εργασιακές συνθήκες (Μλεκάνης, 2005).

Η σχολική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από συνθετότητα και πολυπλοκότητα, ενώ ο επαναπροσδιορισμός της είναι συνεχής, καθώς διενεργούνται αλληπάλλληλες αλλαγές από ποικίλους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες (Σολομών, 1999). Παρόλο που αναλύεται σε επιμέρους ζητήματα, η έρευνα στον τομέα της εκπαίδευσης δεν καταφέρνει να δώσει μια σαφή, ακλόνητη και κοινά αποδεκτή θέση για τους παράγοντες εκείνους που συνδιαμορφώνουν την ποιότητα του σχολείου, την αποδοτικότητά του, ή την ικανότητά του να προβαίνει σε ανανεώσεις και αλλαγές, καθώς δεν παρατηρείται η δημιουργία αιτιακών σχέσεων στους παράγοντες που καθορίζουν, κάθε φορά, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας. Βάσει ενδείξεων της εκπαιδευτικής έρευνας, γίνεται καταγραφή των στοιχείων που προσδιορίζουν τη σχολική πραγματικότητα, τα οποία ασκούν επιρροή στη σχολική ζωή και στη διαδικασία μάθησης. Ωστόσο, δεδομένης της πολύπλοκης σχολικής πραγματικότητας, δεν έχει προσδιοριστεί θεωρία, ικανή να συλλάβει τις πραγματικές καταστάσεις που επικρατούν σε περιβάλλον τάξης.

Η επιστημονική θεωρία της παιδαγωγικής συνδυάζει την παιδαγωγική θεωρία με την πράξη. Η συμβολή της παιδαγωγικής θεωρίας είναι σημαντική, προκειμένου να

αναβαθμιστεί η επιστημονική γνώση και να μετατραπεί, ακολούθως, σε παιδαγωγική πράξη, χαρίζοντάς της, φυσικά, επιστημονική τεκμηρίωση, κατευθυντήριες γραμμές, μεθοδολογία και σωστό σχεδιασμό. Έτσι, η πράξη καταφέρνει να βελτιώσει την αγωγή και να αντικρούσει τα προβλήματα. Το κατά πόσο αξιόπιστες είναι οι προτάσεις της παιδαγωγικής θεωρίας αξιολογείται κατά τη διαδικασία της παιδαγωγικής πράξης, η οποία μετέπειτα αποτελεί πολύτιμη πηγή για την επιστημονική θεωρία, με την προβολή των προβλημάτων με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ο διδάσκων στη διαδικασία μάθησης (Μπλεκάνης, 2005).

Η παιδαγωγική πράξη από τη σκοπιά του ατόμου που την εισπράττει λαμβάνει άλλη προοπτική, αποκτώντας τεράστια σπουδαιότητα. Κατά τη διαδικασία της μάθησης, ο διδάσκων προβαίνει στην οργάνωση των γνώσεών του και των εμπειριών του, εντάσσοντάς τες στο στόχο του, προς επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος. Κάθε νέα γνώση και εμπειρία που αποκομίζει, κατά τη διαδικασία αυτή, την προσεγγίζει ερμηνευτικά, φιλτράροντάς τη, και την κάνει κτήμα του, προς μελλοντική χρήση (Παπαναούμ, 2003).

Ο δρών εκπαιδευτικός, ο μαθητής και όσοι έχουν λόγο στην αναπτυξιακή του πορεία συγκροτούν τον χώρο δράσης της εν λόγω διαδικασίας. Οι παράγοντες που προσδιορίζουν τη διδασκαλία και την μάθηση είναι τα πρόσωπα που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, δηλαδή οι μαθητές και ο διδάσκων, καθώς και το σύνολο των δυνατοτήτων, των ενεργειών και των σκέψεων τους. Κατά συνέπεια, ο προσδιορισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν γίνεται μόνο από την προσωπικότητα του διδάσκοντα, αλλά και από το είδος της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τα στοιχεία του οικογενειακού υποβάθρου του μαθητή, των ικανοτήτων του, των αντιλήψεών του για το σχολείο, καθώς και του ρόλου που έχει επιλέξει να έχει σ' αυτό συνθέτουν την προσωπικότητα του κάθε μαθητή, και ασκούν επιρροή στη διαδικασία της διδασκαλίας. Επίσης, ο τρόπος διδασκαλίας των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την κουλτούρα που χαρακτηρίζει το σχολείο, τη σχέση που έχει δημιουργήσει με την κοινωνία, τις διδακτικές αίθουσες, τον παρεχόμενο εξοπλισμό, τον αριθμό των παιδιών μιας σχολικής αίθουσας, το διαφορετικό επίπεδο γνώσεων των μαθητών και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, το βαθμό συνεργασίας του διδάσκοντα με τους γονείς κ.α. Γίνεται συνεπώς αντιληπτό, ότι ο χαρακτηρισμός της εκπαιδευτικής πράξης δεν περιορίζεται μόνο στο στοιχείο της μοναδικότητας, καθώς η διαδικασία αυτή είναι μη προβλέψιμη, μοναδική και μη επαναλαμβανόμενη. Πρόκειται για χαρακτηριστικά

γνωρίσματα που ελκύουν το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής έρευνας (Πυργιωτάκης, 2000, Μλεκάνης, 2005).

Στην εποχή μας, η διεξαγωγή της εκπαιδευτικής πράξης γίνεται, σχεδόν αποκλειστικά, εντός εύκολα αναγνωρίσιμων χώρων, στα σχολεία. Οι προδιαγραφές καθορίζονται, βάσει θεσμικού πλαισίου λειτουργίας των σχολείων, ενώ αυτό ορίζεται, με τη σειρά του, βάσει των νόμων, των διατάξεων και των αποφάσεων της πολιτείας. Βέβαια, η διαμόρφωσή του συντελείται από το σύνολο των χαρακτηριστικών και των ιδιοτήτων του διδάσκοντα, από το επίπεδο αλληλεπίδρασης που χαρακτηρίζει τα μέλη του συλλόγου των εκπαιδευτικών, αλλά και από την ιδιαιτερότητα των συνθηκών που επικρατούν στο σχολείο. Όλα αυτά αποτελούν μεταβλητές, που δύναται να λειτουργήσουν ενισχυτικά ή το αντίθετο στην προσπάθεια του διδάσκοντα να διδάξει (Δημητρόπουλος, 1998, Πυργιωτάκης, 1992, Rhodes, Nevill & Allan, 2004). Προκειμένου κάθε προσπάθεια που γίνεται για να βελτιωθούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού έργου να έχει επιτυχή έκβαση, τίθεται ως προϋπόθεση οι συνθήκες υπό τις οποίες λειτουργούν οι σχολικές μονάδες να βελτιωθούν.

Όσον αφορά τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο χώρος που βρίσκονται οι εγκαταστάσεις των σχολικών μονάδων έχει αξιοσημείωτη σπουδαιότητα. Πιο αναλυτικά, η ασφάλεια και το μέγεθος των κτιρίων, η ευρυχωρία και η φωτεινότητα των σχολικών αιθουσών, η πολυχρωμία που χαρακτηρίζει τον εξοπλισμό, η άνεση στους χώρους άθλησης και εστίασης και η πλούσια υλικοτεχνική υποδομή συνθέτουν ένα δελεαστικό και ευχάριστο περιβάλλον, και αποτελούν τον πυλώνα για να αναπτυχθούν και να κοινωνικοποιηθούν οι μαθητές. Επιπλέον, βάσει του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, γίνεται διαμόρφωση των ιδιαίτερων εκείνων εργασιακών συνθηκών, που οδηγούν σε έναν ικανοποιητικό προσδιορισμό των ορίων και των δυνατοτήτων του διδάσκοντα, στη διαδικασία της επιτυχούς άσκησης του επαγγέλματός του (Ματσαγγούρας, 2006, Μλεκάνης, 2005).

Τα κράτη-μέλη της Ε.Ε. θέτουν ως προτεραιότητα των εκπαιδευτικών τους συστημάτων την *ποιότητα* της εκπαίδευσης, και δευτερευόντως ασχολούνται με το να την επεκτείνουν και την ποσότητά της (Μαυρογιώργος, 1993). Ουσιαδώς είναι κάθε σχολική μονάδα να αναπτύξει την ταυτότητά της και να καθορίσει τον βαθμό δραστηριοποίησής της. Το σχολείο πλέον δεν επικεντρώνεται στο να παρέχονται ίσες ευκαιρίες και να αντισταθμίζονται τα μειονεκτήματα, αλλά στο να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για να αναπτυχθούν η ατομικότητα και η διαφορετικότητα του

κάθε μαθητή. Οι συγκεκριμένοι στόχοι που καθορίζει το κάθε σχολείο και οι δράσεις που στις οποίες προβαίνει συνιστούν την εικόνα του, που διαφέρει από όλων άλλων.

Η διαμόρφωση της ιδιαιτερότητας του κάθε σχολείου επιτυγχάνεται μέσω των παραγόντων πλαισίου, δηλαδή των στοιχείων εκείνων που χαρακτηρίζουν την τοπική κοινωνία, και είναι γεωγραφικού, δημογραφικού και οικονομικού χαρακτήρα. Ακόμη, ο σύλλογος εκπαιδευτικών, με τα μέλη του να αλληλεπιδρούν σε καθημερινή βάση, διαμορφώνοντας μια πραγματικότητα μη προβλέψιμη, μα γεμάτη με δυναμισμό, τα επαγγελματικά προσόντα του διευθυντή, με τον τρόπο διαχείρισης των θεμάτων που προκύπτουν και τις πρακτικές που εφαρμόζει, οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με κάθε συνάδελφο και προϊστάμενο, οι εργασιακές συνθήκες των διδασκόντων και οι σχέσεις τους με τα παιδιά, η κοινωνική καταγωγή που έχουν οι μαθητές, οι επιδόσεις τους και το επίπεδο συνεργασίας με τους κηδεμόνες συγκαταλέγονται στους κύριους παράγοντες του διδακτικού έργου. Η Νias (1994), επίσης, θεωρεί επιτυχία να δημιουργηθεί, εντός σχολικής μονάδας, μια κουλτούρα συνεργασίας, δίνοντας, έτσι, την ευκαιρία αναγνώρισης της αξίας του κάθε ατόμου και της ομάδας. Σ' αυτό το πλαίσιο, οι προκλήσεις και οι πειραματισμοί δεν απουσιάζουν, ενώ τα άτομα νιώθουν αμοιβαία ασφαλή και χαρακτηρίζονται από αίσθημα σεβασμού και εμπιστοσύνης προς τους άλλους (Μαυρογιώργος, 1999α, Πετρίδου, 2000, Μλεκάνης, 2005).

Η τάση που υπάρχει σε παγκόσμιο επίπεδο να ενισχυθεί η αυτονομία των σχολείων, φαίνεται να ασκεί επιρροή στην εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας. Βέβαια, σήμερα, το συγκεντρωτικό γραφειοκρατικό σύστημα, βάσει του οποίου διοικείται ο χώρος της εκπαίδευσης στη χώρα μας, δεν εμφανίζει την αναμενόμενη ανταπόκριση, αναφορικά με την εκπαιδευτική αποστολή που έχει αναλάβει το σχολείο. Ωστόσο, βάσει των κύριων κατευθύνσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής, για την περίοδο 2000-2004, επιδίωξη ήταν να γίνει ο προσδιορισμός *«μιας νέας σύγχρονης οργάνωσης και λειτουργίας του δημοτικού σχολείου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με στόχο να καταστεί η σχολική μονάδα ο εκπαιδευτικός πυρήνας, όπου θα προσδιορίζεται και θα ασκείται το σύνολο των δράσεων, για την εξασφάλιση των απαραίτητων συνθηκών και την ανάπτυξη, στο μέγιστο δυνατό βαθμό, κάθε πτυχής της προσωπικότητας των μαθητών, στα πλαίσια των τοπικών, εθνικών και ευρωπαϊκών αναγκών και δυνατοτήτων»*. (ΥΠ.Ε..Π.Θ., 2000). Υπό αυτή την προσέγγιση, παρέχονται στη σχολική μονάδα και στον διδάσκοντα το σύνολο των αναγκαίων

εφοδίων για να ερμηνεύσουν και πραγματοποιήσουν το έργο τους (Ματσαγγούρας, 1998, Μλεκάνης, 2005).

Μέσω της έρευνας διδασκαλίας, γίνεται αναγνώριση της σπουδαιότητας του σχολικού πλαισίου, και επίσης, γίνεται αντιληπτό ότι κάθε διαδικασία που καθοδηγείται και διαχειρίζεται, οργανωτικά, δέχεται σημαντικές επιρροές από το ίδιο το σχολείο, ενώ το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο να ενισχυθεί η αυτονομία του σχολείου, αναπτύσσοντας τη δική του δυναμική και διαμορφώνοντας τη δική του ταυτότητα. Την ίδια στιγμή, η προσοχή επικεντρώνεται στο κατά πόσο υπεύθυνοι είναι οι εκπαιδευτικοί και ικανοί να λάβουν πρωτοβουλίες, προκειμένου να γίνει η λήψη των απαραίτητων ευθυνών, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι με μεγαλύτερη προθυμία (Παπαναούμ, 1996, Χρονοπούλου, 1998).

Η περιγραφή ενός αποτελεσματικού σχολείου γίνεται, κατά βάση, μέσω μεταβλητών, που δεν υπάγονται, άμεσα, σε ποσοτικούς δείκτες, όπως η αριθμητική σχέση διδάσκοντα μαθητών και τα ποσοστά που δείχνουν τους μαθητές που αποχωρούν κατά τη σχολική τους φοίτηση. Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας που αναγνωρίστηκε ότι έχουν οι στόχοι του σχολείου είχε ως αποτέλεσμα να διαπιστωθεί ότι ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό τη στιγμή που βελτιώνεται ως σύνολο ή όταν γίνεται εκτίμηση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με άλλα λόγια, η αποτελεσματικότητα έγκειται όταν γίνεται εξέταση των *οργανωτικών* μεταβλητών, που συνθέτουν το πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, καθώς και των μεταβλητών *διαδικασίας*, που προβαίνουν στον καθορισμό του σχολικού κλίματος, της σχολικής κουλτούρας και της ικανότητας το ίδιο το σχολείο να διαγιγνώσκει τις ανάγκες του, δηλαδή να προβαίνει στον εντοπισμό και στη λύση των προβλημάτων, και έτσι να επέρχεται η αυτοβελτίωση του (Μλεκάνης, 2005).

Προκειμένου να αναπτυχθεί μια σχολική μονάδα, προϋποτίθενται το εκπαιδευτικό σύστημα να είναι σταθερό και να χαρακτηρίζεται από συνοχή, να βρίσκεται σε ετοιμότητα για λήψη πρωτοβουλιών, με σκοπό καινοτόμα προγράμματα να υλοποιούνται και να έχουν ρόλο μέσου βελτίωσης, να συμμετέχει στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, και τέλος, τα μέλη του διδακτικού προσωπικού να δημιουργούν μεταξύ τους σχέσεις βασισμένες στη συνεργασία και την εμπιστοσύνη. Το αναπτυξιακό σχέδιο του κάθε σχολείου βασίζεται, σε σημαντικό βαθμό, στον διευθυντή και το πώς αντιλαμβάνεται τον ρόλο του (Μαυροσκούφης, 2002, Πτρίδου, 2000).



Σύμφωνα με τους Everard και Moris (1999), ο ρόλος της ηγεσίας είναι βαρυσήμαντος, προκειμένου να λαμβάνονται αποφάσεις και να αναπτύσσεται και να εξελίσσεται η δυναμική της ομάδας των εκπαιδευτικών, σε κάθε τους συνάντηση. Ακόμη, οι μελετητές πιστεύουν ότι η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας έχει αποτελεσματικότητα όταν το διδακτικό προσωπικό παρακινείται και ενθαρρύνεται κατάλληλα, καθώς, σύμφωνα πάντα με αυτούς, όσο πιο πολύ ικανοποιημένοι νιώθουν από την εργασία τους τόσο αυξάνεται η αποδοτικότητα τους.

Ένα σχέδιο ανάπτυξης σχεδιάζεται και εφαρμόζεται, υπό την προϋπόθεση το εκπαιδευτικό έργο να αξιολογείται (Μλεκάνης, 2005). Έχει παρατηρηθεί στο σύνολο των χωρών της Ε.Ε. μια τάση να αξιολογείται η εκπαίδευση. Αυτό προήλθε από τη βαρύτητα που έχει δοθεί στη σύνδεση που υπάρχει μεταξύ της αξιολόγησης του διδακτικού έργου και των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης που παρέχεται, της βελτίωσης του επαγγελματισμού των διδασκόντων, καθώς και της ανάπτυξης της σχολικής μονάδας. Υπό αυτό το πρίσμα, γίνεται χρήση των ποιοτικών δεικτών, ως εργαλεία για τη διερεύνηση και ανάλυση του έργου των σχολείων, και παράλληλα επικεντρώνεται η προσοχή στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και αποτίμησης όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Βάσει των δεδομένων της χώρας μας, παρόλο που έχουν γίνει προσπάθειες για να θεσμοθετηθεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, εντούτοις υπάρχει στασιμότητα, όντας το ζήτημα «στη δίνη της επικαιρότητας», και χωρίς βέβαια να έχει διευθετηθεί (Ξωχέλλης, 2006).

Προς επίτευξη της αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι το αποτέλεσμα της δεν συνεπάγεται τιμωρία. Τουναντίον, λειτουργεί ως ανατροφοδότηση, παρέχοντας μόνο όφελος, κέρδος και βελτίωση των ιδίων και του έργου τους (Ψαχαρόπουλος, 2003).

Μέσω της απαραίτητης διοικητικής μεταρρύθμισης, θα δοθεί ώθηση στις αποκεντρωμένες δράσεις, που σχετίζονται με την επιμόρφωση. Σ' αυτό το πλαίσιο, η ικανοποίηση που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός από την εργασία του δύναται να ενισχυθεί από την ενδοσχολική επιμόρφωση, η οποία για να φέρει το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα θέτει ως προϋπόθεση να υπάρχει ή να διαμορφώνεται ανοικτή κριτική ατμόσφαιρα, οι ίδιοι οι διδάσκοντες να συμμετέχουν ενεργά, και επίσης, να ενθαρρύνεται μια κουλτούρα, που να βασίζεται στην αλληλεγγύη, τη συνεργασία και τη συλλογική παρέμβαση στο σχολείο. Η εν λόγω μορφή επιμόρφωσης, που επιτυγχάνεται μέσω διαδικασιών αυτοπροσδιορισμού και αυτορρύθμισης, οδηγεί στην εξασφάλιση περισσότερων προϋποθέσεων για να υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ των αναγκών που

έχουν οι εκπαιδευτικοί και του προγραμματισμού, για να συνδέεται η θεωρία με την πράξη, και για να εκκολάπτεται μια νοοτροπία καινοτομίας σε σχολικό πλαίσιο, συνεργασίας και έρευνας (Μαυρογιώργος, 1999α).

Επίσης, ο Μαυρογιώργος, 1999α υπογραμμίζει το πόσο αναγκαίο είναι να λειτουργεί ο θεσμός της επιμόρφωσης, προκειμένου να επαναπροσδιορίζεται συνεχώς και δυναμικά η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το αντικείμενο της εργασίας του. Κατά κύριο λόγο, η επιμόρφωση αποσκοπεί στο να αναπτύσσονται και να εξελίσσονται τα ακαδημαϊκά, επαγγελματικά και προσωπικά ενδιαφέροντα, ικανότητες, γνώσεις και δεξιότητες των διδασκόντων, ενόσω δραστηριοποιούνται επαγγελματικά. Αξίζει να σημειωθεί, ότι παρόλο που στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα ο θεσμός της επιμόρφωσης είναι θεμελιώδης άξονας της εν γένει εκπαιδευτικής πολιτικής, εντούτοις στη χώρα μας η πορεία του διαγράφεται ως μια *οδύσσεια* διαπραγματεύσεων, αναδιπλώσεων και ακυρώσεων.

Οι Everard και Morris (1999) επισημαίνουν την αναγκαιότητα να αναπτυχθούν επαγγελματικά οι εκπαιδευτικοί, και έτσι ορίζουν ως αναπτυξιακές ενέργειες να καθοδηγούνται και να συμβουλευούνται, να μελετούν με μεθοδικό τρόπο, ώστε να επέρχεται αυτοανάπτυξη, να υπάρχει προγραμματισμός, οι αρμοδιότητές τους να εναλλάσσονται, να παρακολουθούν τις διάφορες συναντήσεις, να συντάσσουν ερευνητικές αναφορές, να γίνονται επισκέψεις και, βεβαίως, να παρακολουθούν επιμορφωτικά σεμινάρια.

Την ίδια στιγμή, κρίνεται απαραίτητο να καταβληθεί η μέγιστη δυνατή προσπάθεια προς εκσυγχρονισμό της βασικής εκπαίδευσης των διδασκόντων, αναφορικά με τον εν γένει προσανατολισμό τους, τον καθορισμό των στόχων τους, τους θεματικών κύκλους των σπουδών τους, τα προγράμματα, το χρονικό διάστημα που διαρκούν και το είδος του προσοντολόγιού τους. Επίσης, πρέπει να δοθεί μεγάλη έμφαση, καθώς αποτελεί επείγον ζήτημα, στον τρόπο που θα αντιμετωπιστούν τα συγκυριακά προβλήματα, που αναδεικνύονται κάθε φορά ενώπιον των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2006).

Καθώς η πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει γενικευτεί, το επάγγελμα του διδάσκοντα είναι γνώσιμο στο σύνολο των ανθρώπων. Έτσι, ο κάθε άνθρωπος έχει αποκτήσει τη δική του εμπειρία ερχόμενος σε επαφή με αυτό το επάγγελμα, πολύ περισσότερο από άλλα, κάτι που του δίνει τον αέρα να τοποθετείται πιο εύκολα, και συχνά από τη θέση του γονέα να κάνει την παρέμβασή του στο διδακτικό έργο, με συνέπεια, ο εκπαιδευτικός να βρίσκεται συνεχώς, υπό, τον έλεγχο της κοινωνίας. Παρά

την συμφωνία ότι η αποδοτικότητα του διδακτικού έργου είναι σε άμεση εξάρτηση με πλήθος παραγόντων, η αιτία της όποιας αποτυχίας ανάγεται στον διδάσκοντα. Αυτός εισπράττει κάθε είδους κριτική για οποιαδήποτε έλλειψη, κώλυμα, ή προβλήματα προκύψουν, και δεν προσμετρούνται οι εργασιακές συνθήκες και η ανεπάρκεια εξοπλισμού και ανθρωπίνων πόρων (Μλεκάνης, 2005).

Η παιδαγωγική έρευνα καταγράφοντας με συστηματικό τρόπο, αναλύοντας και παρουσιάζοντας το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής πραγματικότητα, που εκδηλώνεται σε καθημερινή βάση, αποσαφηνίζει και άρει κάθε αντίληψη που υπάρχει στην κοινή γνώμη για το συγκεκριμένο επάγγελμα, και λειτουργεί ενισχυτικά στην πρόσδοση επαγγελματικού κύρους. Η εξέλιξη που παρουσιάστηκε στο ερευνητικό κομμάτι οδήγησε στην προώθηση του ζητήματος να οριστούν τα κριτήρια ποιότητας της διδασκαλίας, της ανάδειξης του πολυδιάστατου ρόλου του σχολείου, της σπουδαιότητας του σχολικού πλαισίου, καθώς επίσης και της μελέτης των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το εκάστοτε σχολείο δεν μπορεί να προχωρήσει στην ανάπτυξή του, δηλαδή να διασφαλίσει τα ποιοτικά του χαρακτηριστικά εις το διηνεκές, χωρίς να συνδεθεί με δεδομένα εμπειρικών ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε σχολικούς χώρους (Μλεκάνης, 2005).

Γίνεται συνεπώς αντιληπτό, ότι η αποτελεσματικότητα της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει άμεση σχέση με το σχολείο, καθώς εκεί ο, τι επιτάσσει το θεσμικό πλαίσιο γίνεται πράξη ή ακυρώνεται. Καθώς διαπιστώθηκε ότι ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, σε μακροεπίπεδο, και οι θεσμικές παρεμβάσεις αποτελούν κατευθυντήριες γραμμές και προκαθορίζουν εν γένει το διδακτικό έργο, που πραγματοποιείται στα σχολεία, το ενδιαφέρον της επιστημονικής έρευνας στράφηκε στο να αναλυθεί ο ρόλος της σχολικής μονάδας και του κάθε διδάσκοντα ξεχωριστά, προκειμένου να προωθηθούν οι στόχοι της εκπαίδευσης. Επεκτείνοντας το πεδίο της έρευνας, αξιοσημείωτο ενδιαφέρον έχει να διερευνηθούν οι εργασιακές συνθήκες σε κάθε σχολείο.

Προς αυτό τον προσανατολισμό βρίσκεται και η προκείμενη εργασία, όπου αποτυπώνονται οι συνθήκες εργασίας που επικρατούν εντός σχολείου και διερευνάται το πώς επιδρούν στην εργασιακή ικανοποίηση των διδασκόντων. Η διερεύνηση αυτής της σχέσης που υφίσταται θα δώσει την απαραίτητη ώθηση για να ανοίξει η συζήτηση περί βελτίωσης της ελληνικής εκπαίδευσης.

### **2.2.3 Βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικών ερευνών για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών**

Στην κοινωνία της εποχής μας, η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην απασχόληση και στους παράγοντες αυτής βρίσκεται σε σύνδεση με την κατάσταση της ψυχικής υγείας του κάθε ανθρώπου. Κοινωνιολόγοι, ψυχολόγοι, παιδαγωγοί και ψυχίατροι μελετούν το συγκεκριμένο ζήτημα, και καταλήγουν ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ της απασχόλησης και των παραγόντων της στον κάθε εργαζόμενο, και ιδιαίτερα στους διδάσκοντες. Μάλιστα, η ψυχολογική αυτή σχέση, που χαρακτηρίζει τους τελευταίους, έχει άμεσες και βαρυσήμαντες συνέπειες στην ποιότητα των σχέσεών τους με τους μαθητές, με κάθε προέκταση που συνεπάγεται. Επομένως, το θέμα της εργασιακής ικανοποίησης μπαίνει σε ολοκληρωτικά νέα διάσταση, που σχετίζεται με την εκπαιδευτική τους ζωή, την εν γένει εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη γενικότερη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Κάντας, 1998, Δημητρόπουλος, 1998). Βάσει ερευνητικών δεδομένων, που λειτουργούν ενισχυτικά στη σπουδαιότητα της εργασιακής ικανοποίησης, αυτή χαρακτηρίζεται ως ένας κύριος παράγοντας που σχετίζεται άμεσα με την αποδοτικότητα των σχολείων) (Zigarreli, 1996).

Η διεξαγωγή ερευνών, που γίνεται τα τελευταία χρόνια, αναφορικά με την απόκτηση ικανοποίησης από την εργασία, σε περιβάλλον σχολείου, δείχνει τον βαρυσήμαντο ρόλο του εκπαιδευτικού (Koustelios, 2001, 2005). Όπως υποστηρίζουν οι Zembylas & Papanastasiou (2006), η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται με τη συναισθηματική σχέση, που έχει δημιουργήσει ο εκάστοτε διδάσκων με τον εκπαιδευτικό του ρόλο.

Σύμφωνα με τους Hoy & Miskel (1996), η επαγγελματική ικανοποίηση που αποκομίζεται σε περιβάλλον σχολείου ορίζεται ως η συναισθηματική κατάσταση του διδάσκοντα που νιώθει είτε ικανοποιημένος είτε απογοητευμένος, σε σχέση με τον επαγγελματικό του ρόλο. Αυτό, φυσικά, συμβαίνει απ' τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός προβαίνει στην αξιολόγηση του έργου του. Στο πλαίσιο αυτό, άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η εργασιακή ικανοποίηση προκαλείται από το κατά πόσο οι στόχοι και η πραγματικότητα συγκλίνουν ή από το κατά πόσο επέρχεται ικανοποίηση εκείνων των αναγκών που σχετίζονται με την εργασία τους (Παπαναούμ, 2003).

Αξίζει, ακόμη, να αναφερθεί, ότι η Evans (1998) προβαίνει στην εξέταση των προβλημάτων σύλληψης και εγκυρότητας, αναφορικά με την ικανοποίηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους. Μάλιστα, ισχυρίζεται ότι η έννοια είναι αμφίσημη και ότι η έλλειψη ευκρίνειας εκπηγάει από τον μη σαφή διαχωρισμού

του «ικανοποιητικό» και «που ικανοποιεί», κάτι που συνεπάγεται προβλήματα εγκυρότητας. Η ερευνήτρια, μάλιστα, προβαίνει στην πρόταση να επαναδιατυπωθεί ο όρος «επαγγελματική ικανοποίηση», σε σχέση με τις δυο μεταβλητές του, την επαγγελματική ολοκλήρωση και την επαγγελματική απόλαυση. Η επαγγελματική ολοκλήρωση σχετίζεται με τη διαδικασία κατά την οποία αξιολογείται το άτομο για το πόσο καλά εκτελέστηκε η εργασία του, και βασίζεται στην υπόθεση ότι τα επιτεύγματα λειτουργούν ενισχυτικά στο να επιτευχθεί η εργασιακή ικανοποίηση. Όσον αφορά την επαγγελματική απόλαυση, αυτή σχετίζεται με το κατά πόσο το άτομο ικανοποιείται με τις εργασιακές συνθήκες που επικρατούν.

## Κεφάλαιο 3: Ερευνητικά ερωτήματα

### 3.1 Ερευνητικά Ερωτήματα

Σύμφωνα με τα όσα αναφέρθηκαν στην βιβλιογραφική ανασκόπηση στο γενικό μέρος της εργασίας, η εργασιακή ικανοποίηση επηρεάζεται σημαντικά από παράγοντες όπως είναι αυτός του μισθού ή των πρόσθετων παροχών καθώς και παράγοντες που αφορούν την συνεργασία και την αναγνώριση της εργασιακής προσφοράς. Το κύριο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας ποιος ή ποιοι παράγοντες (μισθός, προαγωγή, προϊστάμενος, παροχές, ενδεχόμενες ανταμοιβές, λειτουργικές διαδικασίες, συνεργάτες, φύση της εργασίας και επικοινωνία), σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο της εργασιακής ικανοποίησης (Job Satisfaction Survey- JSS) του Καθηγητή Paul Spector (1985) δύναται να επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εργαζομένων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς; Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

1. Ποιος είναι ο συνολικός βαθμός εργασιακής ικανοποίησης καθώς και ποιος ο συνολικός βαθμός εργασιακής ικανοποίησης των επιμέρους διαστάσεων; (μισθός, προαγωγή, προϊστάμενος, παροχές, ενδεχόμενες ανταμοιβές, λειτουργικές διαδικασίες, συνεργάτες, φύση της εργασίας και επικοινωνία).
2. Ποιο είναι οι παράγοντες που έχουν θετική ή αρνητική συμβολή στην εργασιακή ικανοποίηση;
3. Υπάρχει διαφοροποίηση της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης και των επί μέρους διαστάσεων ανάλογα με τα κοινωνικό- δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων;

## **Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία έρευνας**

### **4.1 Επιλογή μεθόδου και μεθοδολογίας**

Στην εν λόγω εργασία, έγινε ανάλυση ποσοτικών δεδομένων, ούτως ώστε να γίνει η μελέτη των σχέσεων που αναπτύσσουν οι μεταβλητές της επαγγελματικής ικανοποίησης, και, έτσι, απαντήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις. Εν συνεχεία, αυτά παρατίθενται, και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μέσα από γραφικές παραστάσεις και πίνακες. Στα ερωτηματολόγια έγινε στατιστική ανάλυση, χρησιμοποιώντας την περιγραφική στατιστική και τα δεδομένα εξετάστηκαν ως προς τα ποσοστά. Βάσει του στατιστικού πακέτου SPSS (Statistical Package for the Social Science), δημιουργήθηκε η βάση δεδομένων, εισάγοντας και αναλύοντας τα στοιχεία που προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια.

### **4.2 Περιγραφή μέσω συλλογής δεδομένων**

Προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα, θα γίνει χρήση ερωτηματολογίου, που αποτελείται από δυο επιμέρους ενότητες. Στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνονται ερωτήσεις, αναφορικά με τα προσωπικά στοιχεία των ερωτούμενων, ενώ στη δεύτερη αποτυπώνεται ο βαθμός ικανοποίησης τους. Η έκταση του ερωτηματολογίου δεν είναι μεγάλη, και ούτε επίσης είναι πολύπλοκο, προκειμένου οι συμμετέχοντες να ενθαρρύνονται για να συμπληρώσουν πλήρως τα ερωτηματολόγια.

#### **1<sup>η</sup> ενότητα ερωτηματολογίου: Δημογραφικά στοιχεία**

Η αρχή του ερωτηματολογίου γίνεται με μια σειρά ερωτήσεων, που αποσκοπούν στο να συγκεντρωθούν τα δημογραφικά στοιχεία όσων συμμετέχουν στην έρευνα. Σ' αυτό το πλαίσιο, γίνεται δήλωση του φύλου, της ηλικίας, του τύπου εργασίας, καθώς και της οικογενειακής τους κατάστασης. Σ' αυτό το τμήμα του ερωτηματολογίου, οι μεταβλητές εκλαμβάνονται ως ανεξάρτητες μεταβλητές στην έρευνα.

#### **2<sup>η</sup> ενότητα ερωτηματολογίου: Δείκτες επαγγελματικής ικανοποίησης (Job Satisfaction Survey)**

Η ανάπτυξη της συγκεκριμένης κλίμακας έγινε από τον Spector (1985), και περιλαμβάνει τις κάτωθι εννέα διαστάσεις .

- i. Οικονομικές απολαβές
- ii. Πρόσθετες παροχές
- iii. Εξέλιξη στον επαγγελματικό τομέα
- iv. Ενδεχόμενες ανταμοιβές λόγω αποδοτικότητας, χωρίς απαραίτητα να είναι οικονομικές
- v. Αντικείμενο εργασίας
- vi. Συνάδελφοι
- vii. Επίβλεψη
- viii. Επικοινωνία
- ix. Διαδικασίες και κανόνες που ισχύουν στον οργανισμό και αφορούν τις συνθήκες υπό τις οποίες λειτουργεί

Η κλίμακα είναι τριάντα έξι (36) στοιχείων, δηλαδή τέσσερα (4) σε κάθε διάσταση. Οι ερωτηθέντες δίνουν απαντήσεις σε εξαβάθμιες κλίμακες, που εκτείνεται από το «διαφωνώ απόλυτα» (1) μέχρι το «συμφωνώ απόλυτα» (6) (Spector, 1985). Το ερωτηματολόγιο εκδόθηκε στα ελληνικά από τους Tsounis & Sarafis (2018), και δεν απαιτείται άδεια χρήσης, μιας και η διάθεσή του είναι ελεύθερη, για να χρησιμοποιείται σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Στον παρακάτω πίνακα 1 παρατίθενται οι ερωτήσεις που αντιστοιχούν σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου.

**Πίνακας 1. Διαστάσεις εργασιακής ικανοποίησης σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο Job Satisfaction Survey (1985)**

Διάσταση	Ερωτήσεις
Μισθός	1, 10, 19, 28
Ευκαιρίες προαγωγής	2, 11, 20, 33
Σχέση με τους ανώτερους (προϊσταμένους)	3, 12, 21, 30
Πρόσθετες παροχές	4, 13, 22, 29
Έκτακτες ανταμοιβές που σχετίζονται με την αναγνώριση της προσπάθειας	5, 14, 23, 32
Συνθήκες εργασίας(διαδικασίες)	6, 15, 24, 31
Σχέση με συνεργάτες	7, 16, 25, 34
Φύση της εργασίας	8, 17, 27, 35
Επικοινωνία	9, 18, 26, 36
Συνολική εργασιακή ικανοποίηση	1-36



Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί η ιδιαιτερότητα που παρουσιάζει το συγκεκριμένου ερωτηματολόγιο σχετικά με το γεγονός, ότι κάποιες από τις ερωτήσεις είναι αρνητικά διατυπωμένες. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις που παρουσιάζουν αρνητική διατύπωση είναι οι 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 19, 21, 23, 24, 26, 29, 31, 32, 34, 36. Οπότε στην περίπτωση αυτή ο ερευνητής πρέπει πριν προβεί στην επεξεργασία των αποτελεσμάτων της έρευνας να αντιστρέψει τη βαθμολογία ως εξής: το 1 να γίνει 6, το 2 να γίνει 5, το 3 να γίνει 4, το 4 να γίνει 3, το 5 να γίνει 2 και το 6 να γίνει 1.

### **4.3 Μεθοδολογία ανάλυσης**

Για να επεξεργαστούν και να αναλυθούν, στατιστικώς, τα δεδομένα της εν λόγω εργασίας, γίνεται αξιοποίηση του μοντέλου της *Παραγοντικής Ανάλυσης*, και για να εξαχθούν οι παράγοντες χρησιμοποιείται η μέθοδος ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες. Παρόλο που η χρήση του μοντέλου ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες στην έρευνα είναι αυτοτελής, εντούτοις αξιοποιείται, συχνά, ως το πρώτο στάδιο για να εξαχθούν οι αριθμοί, που έχουν οι κύριες συνιστώσες, και οι ισάριθμοι με αυτές παράγοντες. Τα αποτελέσματα που απορρέουν από την ανάλυση των κύριων συνιστωσών ερμηνεύονται, αναζητώντας τη συμμετοχή, απλή και αθροιστική, των συνιστωσών που δικαιολογούν το μεγαλύτερο ποσοστό της ολικής και κοινής διακύμανσης. Η μήτρα των παραγόντων δηλώνει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους παράγοντες και στις εξατομικευμένες μεταβλητές,

Πολλές φορές, δεν μπορεί να ερμηνευθεί η συσχέτιση μεταξύ μεταβλητών και παραγόντων, ιδιαιτέρως όταν η πλειονότητα των παραγόντων συσχετίζεται με αρκετές μεταβλητές. Όμως, αφού ένας εκ των σκοπών, που θέτει η Παραγοντική Ανάλυση, είναι να αναγνωριστούν οι παράγοντες που έχουν καθοριστική σημασία (υπό την έννοια της συνοπτικής περιγραφής των περικλειομένων σ' αυτούς μεταβλητές), επιχειρείται, περιστρέφοντας τους παράγοντες (των ορθογώνιων αξόνων), να μετασχηματιστεί η αρχική μήτρα των παραγόντων σε άλλη, που να έχει απλή δομή και να ερμηνεύεται εύκολα. Περιστρέφοντας τους παράγοντες, μειώνονται οι τιμές που έχουν τα φορτία κάποιων παραγόντων, και αυξάνονται οι τιμές τους σε άλλους. Επίσης, περιορίζεται ο αριθμός των θετικών και αρνητικών φορτίων, που υπάρχουν την ίδια στιγμή στον ίδιο παράγοντα. Με άλλα λόγια, επέρχεται επίτευξη της μεγιστοποίησης των φορτίων. Κατά συνέπεια, ερμηνεύεται, από εννοιολογική άποψη, πιο εύκολα η δομή των παραγόντων, αποσαφηνίζεται ο τρόπος που ομαδοποιούνται οι μεταβλητές, και επιτρέπεται να αναγνωρίζονται και να ταυτοποιούνται οι παράγοντες.

Η ταυτότητα κάθε παράγοντα αναγνωρίζεται και προσδιορίζεται με υποκειμενικό τρόπο από τον ερευνητή, και γίνεται μόνο από εννοιολογική σκοπιά. Ο υποκειμενικός αυτός καθορισμός γίνεται βάσει των αλληλοσχετιζόμενων μεταβλητών, δηλαδή των μεταβλητών που έχουν πολύ ανεβασμένα παραγοντικά φορτία στον ίδιο παράγοντα (Σιάρδος, 2004).

Στο τμήμα των υποκειμενικών ερωτημάτων, έγινε δήλωση της ελεύθερης και αβίαστης συγκατάθεσης των συμμετεχόντων. Ακόμη, επισημάνθηκε η ανωνυμία του ερωτηματολογίου, η απόλυτη εχεμύθεια σε όλα τα στοιχεία που θα καταγραφούν, ο αποκλειστικά ερευνητικός σκοπός των συλλεχθέντων δεδομένων, και επίσης, η δυνατότητα ενημέρωσης των συμμετεχόντων, αναφορικά με τα αποτελέσματα της έρευνας. Το γεγονός αυτό, πέραν της συμβολής του στην επίτευξη μεγαλύτερων ποσοστών συμμετοχής και ειλικρίνειας, οδηγεί και σε αξιόπιστες απαντήσεις

#### **4.4 Πληθυσμός μελέτης και διαδικασία επιλογής δεδομένων**

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε κατά την περίοδο του σχολικού έτους 2021-2022, από διδάσκοντες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, του νομού Μεσσηνίας. Το πλαίσιο μελέτης και ο πληθυσμός προσεγγίστηκαν μέσω μιας πρώτης επαφής με τη διεύθυνση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ούτως ώστε να ενημερωθούν οι διευθύνσεις για το αντικείμενο της έρευνας, τους σκοπούς, καθώς και για την περίπτωση να χρησιμοποιηθεί το αρχειακό της υλικό για ενημερωτικούς λόγους, σχετικά με τις διευθύνσεις και τα τηλέφωνα των σχολείων του νομού Μεσσηνίας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ηλεκτρονικό τρόπο, μέσω των mail των συμμετεχόντων, όπου και στάλθηκαν με τη βοήθεια της Google τα ερωτηματολόγια.

#### **4.5 Δείγμα έρευνας**

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν είναι από τυχαία λίστα και είναι στον αριθμό 120.

#### **4.6 Ανάλυση αξιοπιστίας εργαλείων μέτρησης**

Μέσω του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου, γίνεται αξιολόγηση της ικανοποίησης των διδασκόντων, θέτοντας υπό εξέταση έξι διαφορετικές υποκλίμακες της εργασίας.

α) παράγοντας «φύση της εργασίας», β) παράγοντας «μισθός», γ) παράγοντας

«προαγωγή» , δ) παράγοντας «προϊστάμενος», ε) παράγοντας «συνθήκες εργασίας» και στ) παράγοντας «συνολικά φορέας εκμάθησης» (Koustelios & Bagiatis 1997).

Πριν την έναρξη της στατιστικής επεξεργασίας έλαβε χώρα έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου με τη χρήση του δείκτη Cronbach alpha τόσο για τη συνολική κλίμακα όσο και για τις επιμέρους διαστάσεις του ερωτηματολογίου και τα αποτελέσματα φαίνονται στον παρακάτω πίνακα 2.

**Πίνακας 2. Έλεγχος Αξιοπιστίας Cronbach alpha**

Διάσταση	Cronbach alpha
Μισθός	0,752
Ευκαιρίες προαγωγής	0,758
Σχέση με τους ανώτερους (προϊσταμένους)	0,758
Πρόσθετες παροχές	0,592
Έκτακτες ανταμοιβές που σχετίζονται με την αναγνώριση της προσπάθειας	0,736
Συνθήκες εργασίας(διαδικασίες)	0,340
Σχέση με συνεργάτες	0,540
Φύση της εργασίας	0,812
Επικοινωνία	0,602
Συνολική εργασιακή ικανοποίηση	0,885

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα του ελέγχου στον παραπάνω πίνακα, σε οκτώ από τις έξι διαστάσεις του ερωτηματολογίου ο Cronbach alpha υπολογίζεται  $> 0,60$ . Εξαιρέση αποτελούν οι διαστάσεις «Πρόσθετες παροχές», «Διαδικασίες» και «Σχέση με συνεργάτες», όπου ο Cronbach alpha υπολογίστηκε  $< 0,60$ . Υπάρχει γενικότερα η παραδοχή ότι ο Cronbach alpha θα πρέπει να είναι  $> 0,70$ , ενώ ένα αποτέλεσμα  $0,60 < \alpha < 0,70$  θεωρείται υπό αμφισβήτηση, καθώς δεν θεωρείται ιδιαίτερα αξιόπιστο (Μαυροφρύδης, 2018). Ωστόσο πολλοί ερευνητές θεωρούν και ένα αποτέλεσμα  $0,60 < \alpha < 0,70$  αποδεκτό (Daud et al., 2018; Ursachi et al., 2015). Θεωρείται επομένως ότι υπάρχει ικανοποιητική εσωτερική συνάφεια στις οκτώ από τις εννέα μεταβλητές καθώς και στην συνολική ικανοποίηση.

Επιπλέον, προκειμένου να υπολογιστεί ο βαθμός ικανοποίησης από τις εννέα διαστάσεις της εργασιακής ικανοποίησης θα πρέπει να δοθεί η έννοια της δυσaréσκειας για βαθμολογίες μεταξύ 4 - 12, αβεβαιότητα για βαθμολογίες 13 – 16 και ικανοποίησης για βαθμολογίες 17 - 24 ικανοποίηση. Όσον αφορά στην εκτίμηση

της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης η βαθμολογία 36 - 108 δηλώνει δυσαρέσκεια, 109 - 144 αβεβαιότητα και 145 - 216 ικανοποίηση (Ursachi et al., 2015).

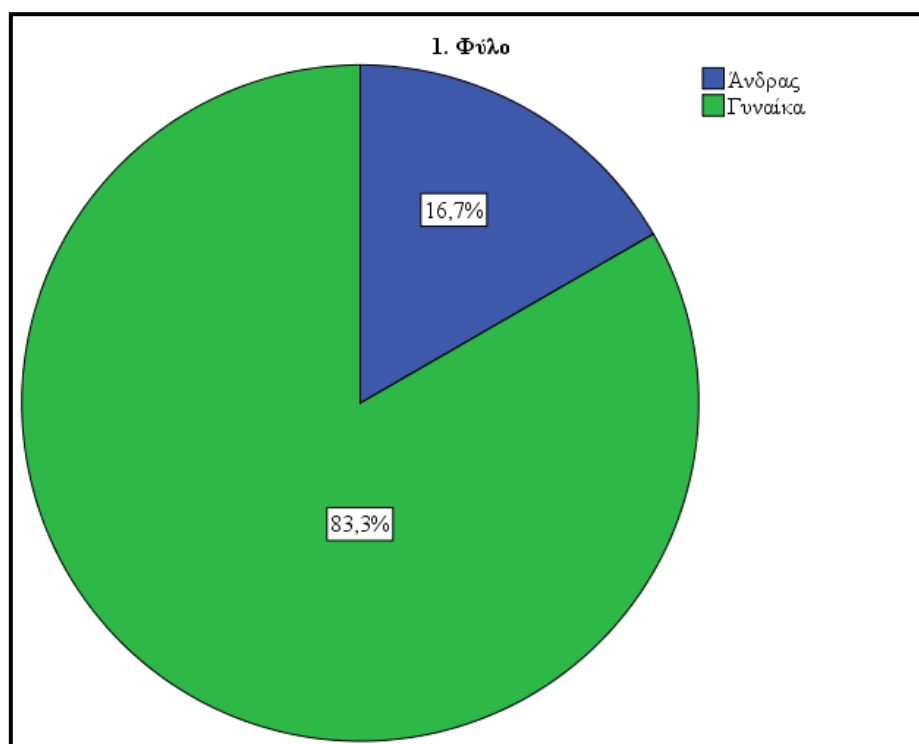
## Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα

### 5.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που εξετάστηκαν στην έρευνα είναι το φύλο, η ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 3 και Διάγραμμα 1 το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων είναι γυναίκες (N=100, 83,3%) και το υπόλοιπο άνδρες (N=20, 16,7%).

Πίνακας 3. Φύλο

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Άνδρας	20	16,7	16,7	16,7
Γυναίκα	100	83,3	83,3	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	



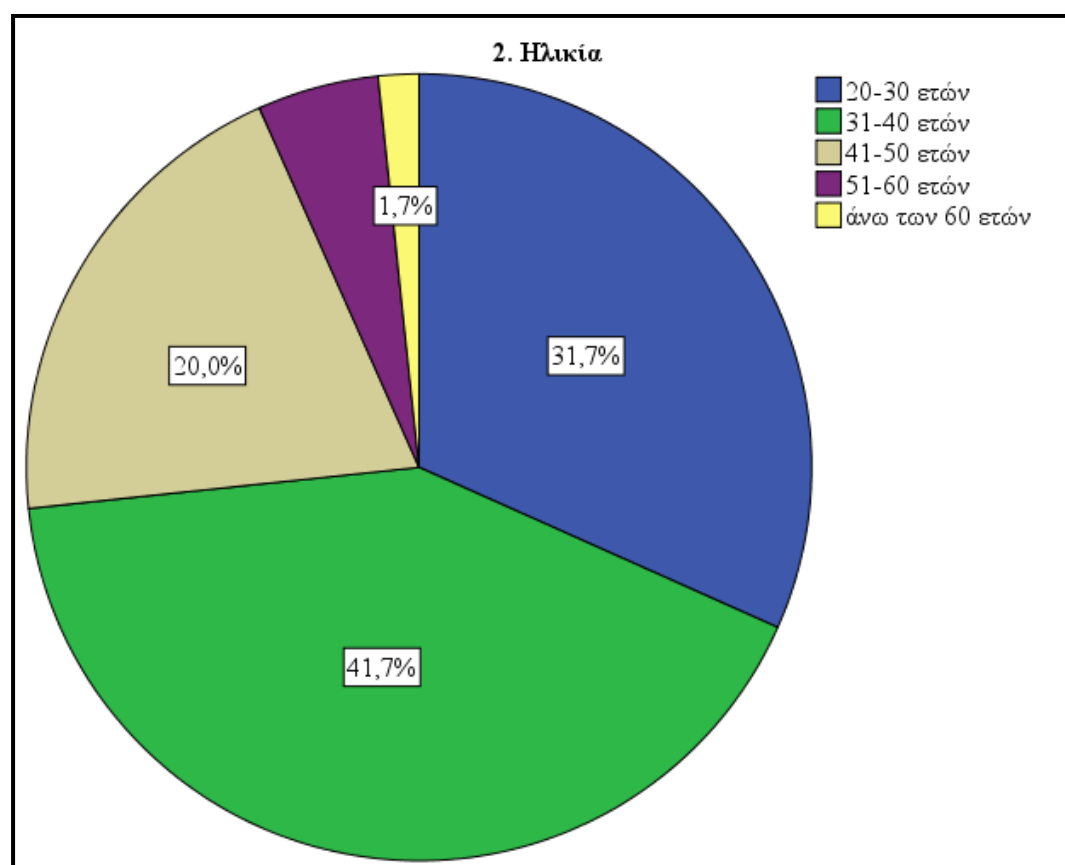
Διάγραμμα 1. Φύλο

Ακολούθως στον Πίνακα 4 και Διάγραμμα 2 φαίνεται η κατανομή των ηλικιών των εργαζομένων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων έχει ηλικία 31-40 ετών (N=50, 41,7%) και

20-30 ετών (N=38, 31,7%). Ακολούθως με φθίνουσα σειρά το μεγαλύτερο ποσοστό έχει ηλικία 41-50 ετών (N=24, 20%) και σε ακόμη μικρότερα ποσοστά 51-60 (N=6, 5%) και άνω των 60 ετών (N=2, 1,7%).

**Πίνακα 4. Ηλικία**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
20-30 ετών	38	31,7	31,7	31,7
31-40 ετών	50	41,7	41,7	73,3
41-50 ετών	24	20,0	20,0	93,3
51-60 ετών	6	5,0	5,0	98,3
άνω των 60 ετών	2	1,7	1,7	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	



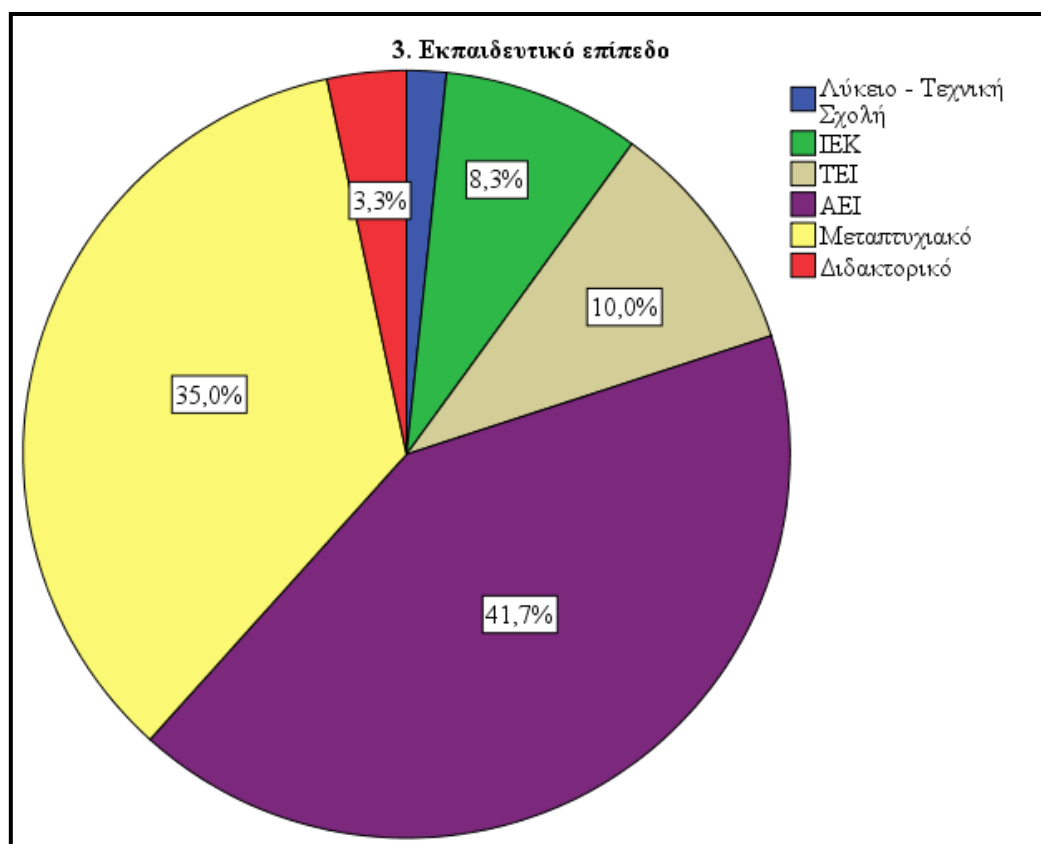
**Διάγραμμα 2. Ηλικία**

Τέλος στον πίνακα 5 και διάγραμμα 3 φαίνεται το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων στην έρευνα. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων είναι απόφοιτοι ΑΕΙ (N=50,41,7%) καθώς και κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών

(N=42, 35%). Ακολούθως με φθίνουσα πορεία είναι απόφοιτοι ΤΕΙ (N=12, 10%), σχολής ΙΕΚ (N=10, 8,3%), κάτοχοι διδακτορικού (N=4, 3,3%) και τέλος απόφοιτοι τεχνικής σχολής (N=2, 1,7%).

**Πίνακας 5. Εκπαιδευτικό επίπεδο**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Λύκειο - Τεχνική Σχολή	2	1,7	1,7	1,7
ΙΕΚ	10	8,3	8,3	10,0
ΤΕΙ	12	10,0	10,0	20,0
ΑΕΙ	50	41,7	41,7	61,7
Μεταπτυχιακό	42	35,0	35,0	96,7
Διδακτορικό	4	3,3	3,3	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	



**Διάγραμμα 3. Εκπαιδευτικό επίπεδο**

## 5.2 Περιγραφικά Αποτελέσματα Συνολικής Κλίμακας Ικανοποίησης

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας ο μέσος όρος της Συνολικής Κλίμακας Ικανοποίησης των εργαζομένων είναι  $125 \pm 25$  (τυπική απόκλιση). Η ελάχιστη βαθμολογία που συγκεντρώθηκε ήταν 82 και η μέγιστη 202 (Πίνακας 6).

**Πίνακας 6. Περιγραφικά Χαρακτηριστικά Συνολικής Κλίμακας Ικανοποίησης**

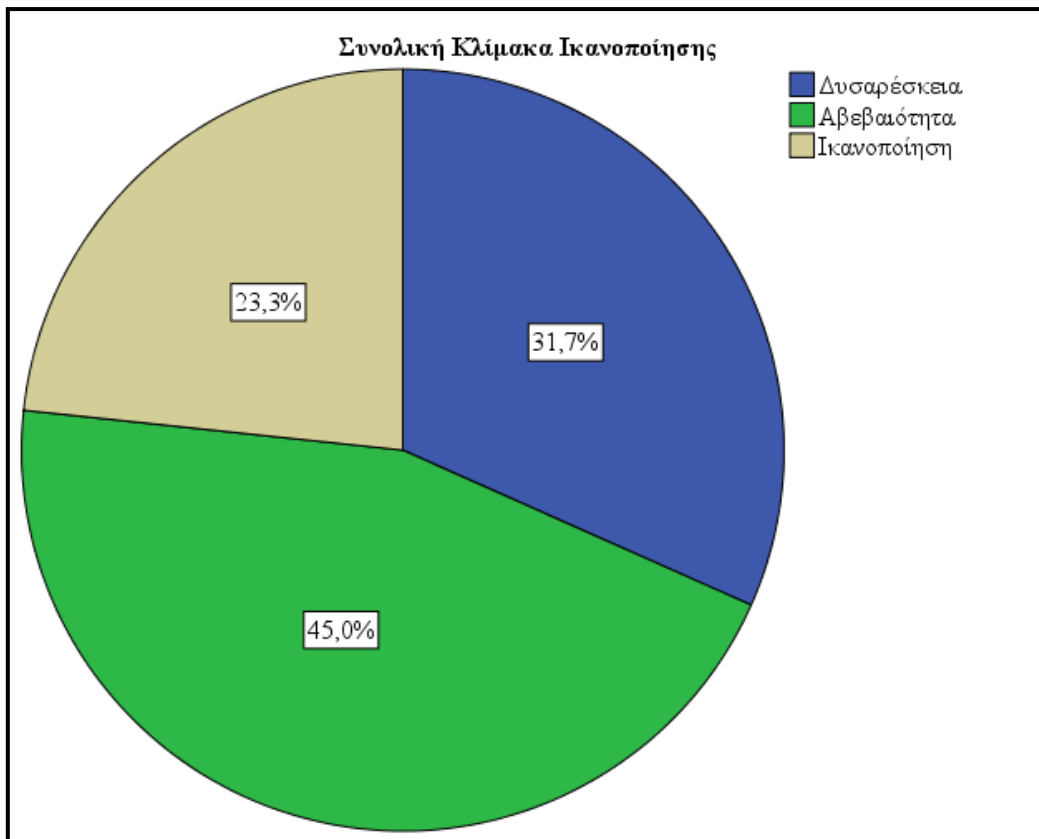
Μέσος όρος	125
Τυπική Απόκλιση	25
Ελάχιστο	82
Μέγιστο	202

Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας για την εκτίμηση της συνολικής εργασιακής η βαθμολογία 36 - 108 δηλώνει δυσαρέσκεια, 109 - 144 αβεβαιότητα και 145 - 216 ικανοποίηση. Σύμφωνα με τον πίνακα 7 και διάγραμμα 4 το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων αισθάνονται αβεβαιότητα (N=54, 45%) και δυσαρέσκεια από την εργασία τους (N=38, 31,7%) ενώ μόλις το 23,3% αισθάνεται ικανοποίηση (N=28).

**Πίνακας 7. Συνολικός Βαθμός Ικανοποίησης**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Δυσαρέσκεια	38	31,7	31,7	31,7
Αβεβαιότητα	54	45,0	45,0	76,7
Ικανοποίηση	28	23,3	23,3	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	





**Διάγραμμα 4. Συνολική Κλίμακα Εργασιακής Ικανοποίησης**

### **5.3 Περιγραφικά Αποτελέσματα Επιμέρους Διαστάσεων της Κλίμακας Ικανοποίησης**

Πιο κάτω θα ακολουθήσει αναλυτική κατανομή των αποτελεσμάτων στις επιμέρους (9) διαστάσεις της κλίμακας εργασιακής ικανοποίησης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης που φαίνονται στον πίνακα 8 η μεγαλύτερη ικανοποίηση σημειώνεται στις διαστάσεις της σχέσης με συνεργάτες όπου η μέση τιμή είναι  $18,02 \pm 3,664$  όπου η ελάχιστη βαθμολογία που σημειώθηκε είναι 12 και η μέγιστη το 24, της σχέση με τους ανώτερους (προϊσταμένους) όπου η μέση τιμή είναι  $17,97 \pm 4,373$  όπου η ελάχιστη βαθμολογία που σημειώθηκε είναι 7 και η μέγιστη το 24 και της φύσης της εργασίας όπου η μέση τιμή είναι  $17,08 \pm 4,718$  όπου η ελάχιστη βαθμολογία που σημειώθηκε είναι 8 και η μέγιστη το 24.

Ακολούθως με φθίνουσα πορεία μεγαλύτερη ικανοποίηση σημειώθηκε στις διαστάσεις της επικοινωνίας όπου η μέση τιμή είναι  $14,88 \pm 4,487$  όπου η ελάχιστη βαθμολογία που σημειώθηκε είναι 6 και η μέγιστη το 24, τη διάσταση της διαδικασίας όπου η μέση τιμή

είναι  $13,03 \pm 3,936$  όπου η ελάχιστη βαθμολογία που σημειώθηκε είναι 4 και η μέγιστη το 22, της διάστασης της αναγνώρισης όπου η μέση τιμή είναι  $12,78 \pm 4,882$  όπου η ελάχιστη βαθμολογία που σημειώθηκε είναι 4 και η μέγιστη το 24, της διάστασης του μισθού όπου η μέση τιμή είναι  $11,12 \pm 4,816$  όπου η ελάχιστη βαθμολογία που σημειώθηκε είναι 4 και η μέγιστη το 24, της διάστασης των πρόσθετων παροχών όπου η μέση τιμή είναι  $10,92 \pm 4,447$  όπου η ελάχιστη βαθμολογία που σημειώθηκε είναι 4 και η μέγιστη το 24 και τέλος της διάστασης των ευκαιριών προαγωγής η οποία και σημειώνει το μικρότερο μέσο όρο  $9,67 \pm 4,684$  όπου η ελάχιστη βαθμολογία που σημειώθηκε είναι 4 και η μέγιστη το 23.

**Πίνακας 8. Περιγραφικά Χαρακτηριστικά Επιμέρους Διαστάσεων της Κλίμακας Εργασιακής Ικανοποίησης**

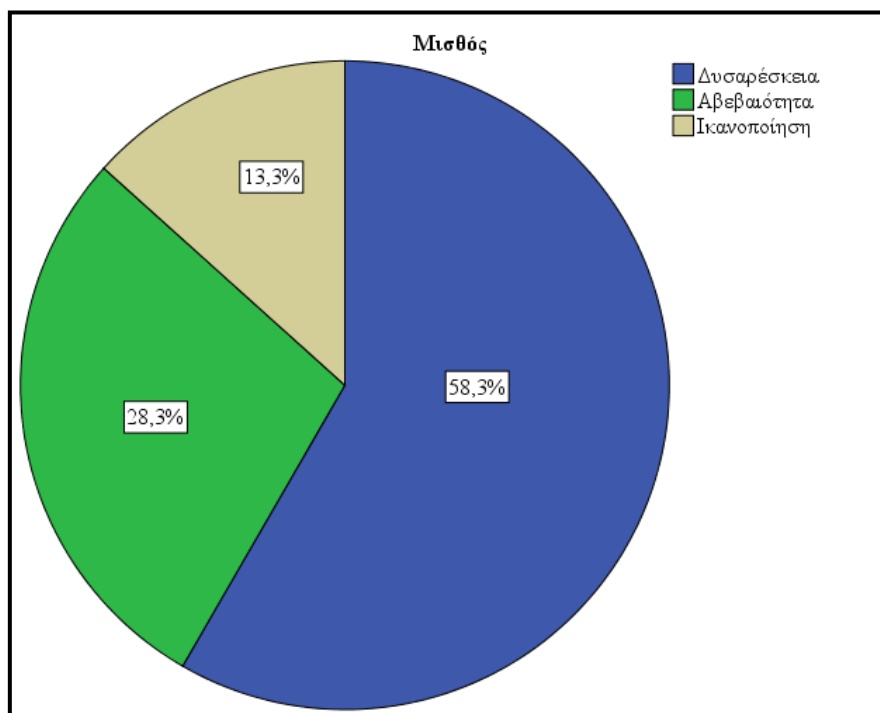
	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Ελάχιστο	Μέγιστο
Μισθός	11,12	4,816	4	24
Ευκαιρίες προαγωγής	9,67	4,684	4	23
Σχέση με τους ανώτερους (προϊσταμένους)	17,97	4,373	7	24
Πρόσθετες παροχές	10,92	4,447	4	24
Έκτακτες ανταμοιβές που σχετίζονται με την αναγνώριση της προσπάθειας	12,78	4,882	4	24
Συνθήκες εργασίας(διαδικασίες)	13,03	3,936	4	22
Σχέση με συνεργάτες	18,02	3,664	12	24
Φύση της εργασίας	17,08	4,718	8	24
Επικοινωνία	14,88	4,487	6	24

Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας για την εκτίμηση των επί μέρους διαστάσεων της κλίμακας εργασιακής ικανοποίησης η βαθμολογία 4 – 12 δηλώνει δυσαρέσκεια, 13- 16 αβεβαιότητα και 17 - 24 ικανοποίηση.

Σύμφωνα με τον πίνακα 9 και διάγραμμα 5 το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων αισθάνεται δυσαρέσκεια (N=70, 58,3%) και αβεβαιότητα (N=34, 28,3%) όσον αφορά στη διάσταση του μισθού ενώ μόλις το 13,3% αισθάνεται ικανοποίηση (N=16).

**Πίνακας 9. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με το μισθό**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Δυσαρέσκεια	70	58,3	58,3	58,3
Αβεβαιότητα	34	28,3	28,3	86,7
Ικανοποίηση	16	13,3	13,3	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	



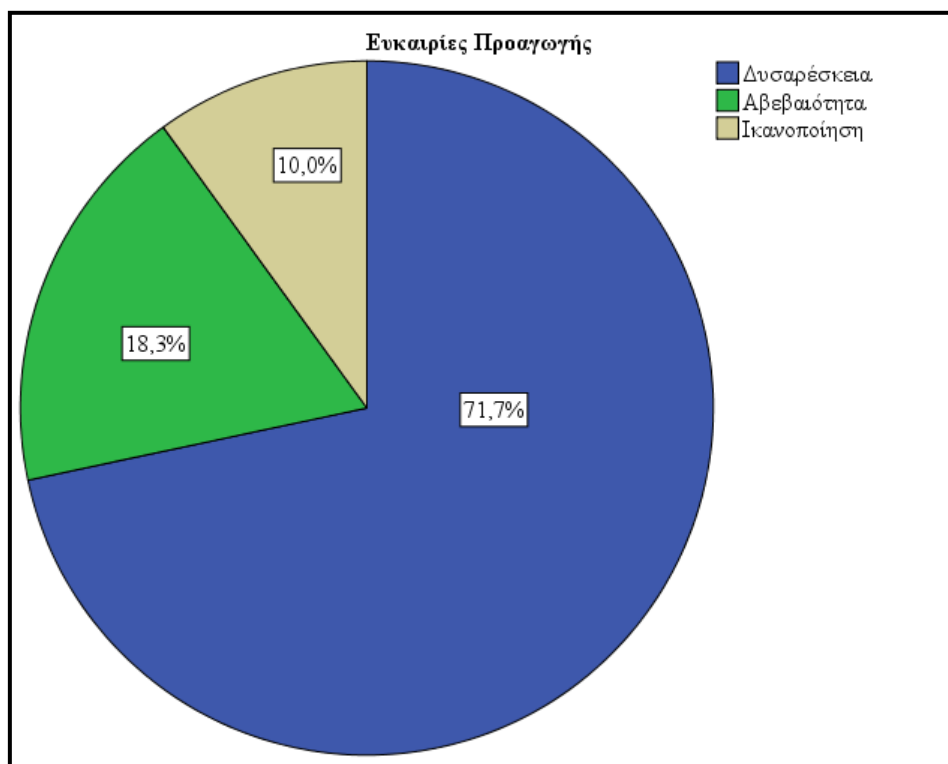
**Διάγραμμα 5. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με το μισθό**

Σύμφωνα με τον πίνακα 10 και διάγραμμα 6 το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων αισθάνεται δυσαρέσκεια (N=86, 71,7%) και αβεβαιότητα (N=22, 18,3%) όσον αφορά στη διάσταση των ευκαιριών προαγωγής ενώ μόλις το 10% αισθάνεται ικανοποίηση (N=12).

**Πίνακας 10. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τις ευκαιρίες προαγωγής**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Δυσαρέσκεια	86	71,7	71,7	71,7
Αβεβαιότητα	22	18,3	18,3	90,0

Ικανοποίηση	12	10,0	10,0	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	

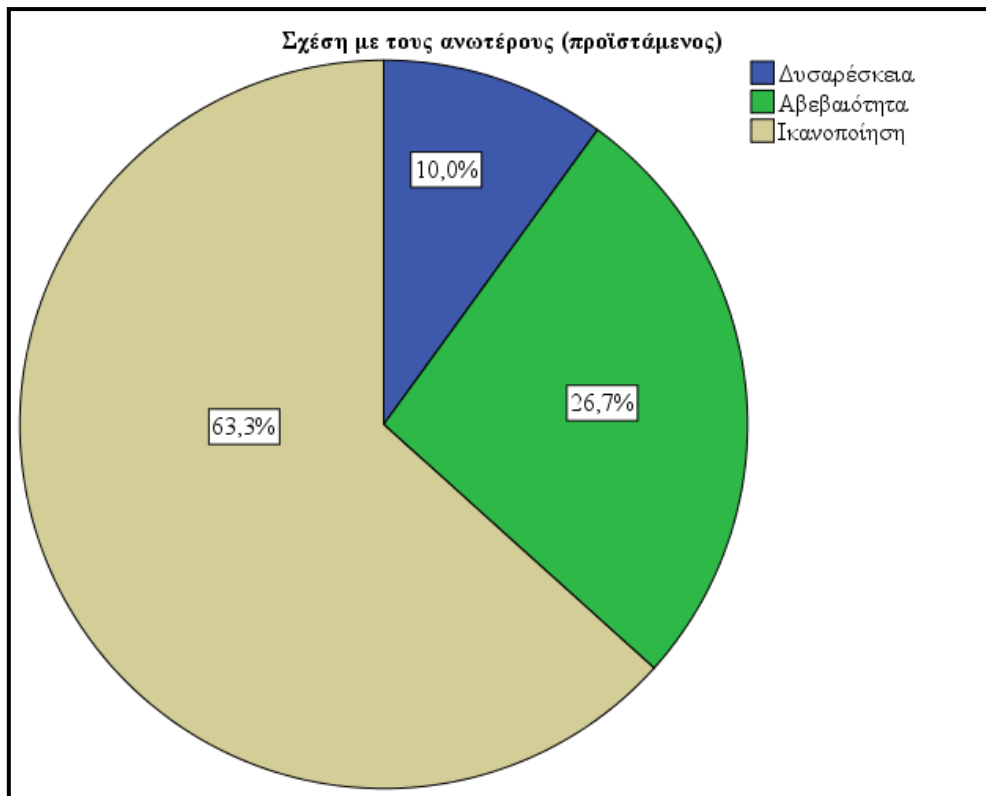


**Διάγραμμα 6. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τις ευκαιρίες προαγωγής**

Σύμφωνα με τον πίνακα 11 και διάγραμμα 7 το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων αισθάνεται ικανοποίηση (N=76, 63,3%) όσον αφορά στις σχέσεις τους με τους ανωτέρους τους (προϊστάμενος) ενώ ένα αξιοσημείωτο ποσοστό αισθάνεται αβεβαιότητα (N=32, 26,7%) και μόλις το 10% αισθάνεται δυσαρέσκεια (N=12).

**Πίνακας 11. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τις σχέσεις με τους ανωτέρους (προϊστάμενος)**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Δυσαρέσκεια	12	10,0	10,0	10,0
Αβεβαιότητα	32	26,7	26,7	36,7
Ικανοποίηση	76	63,3	63,3	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	

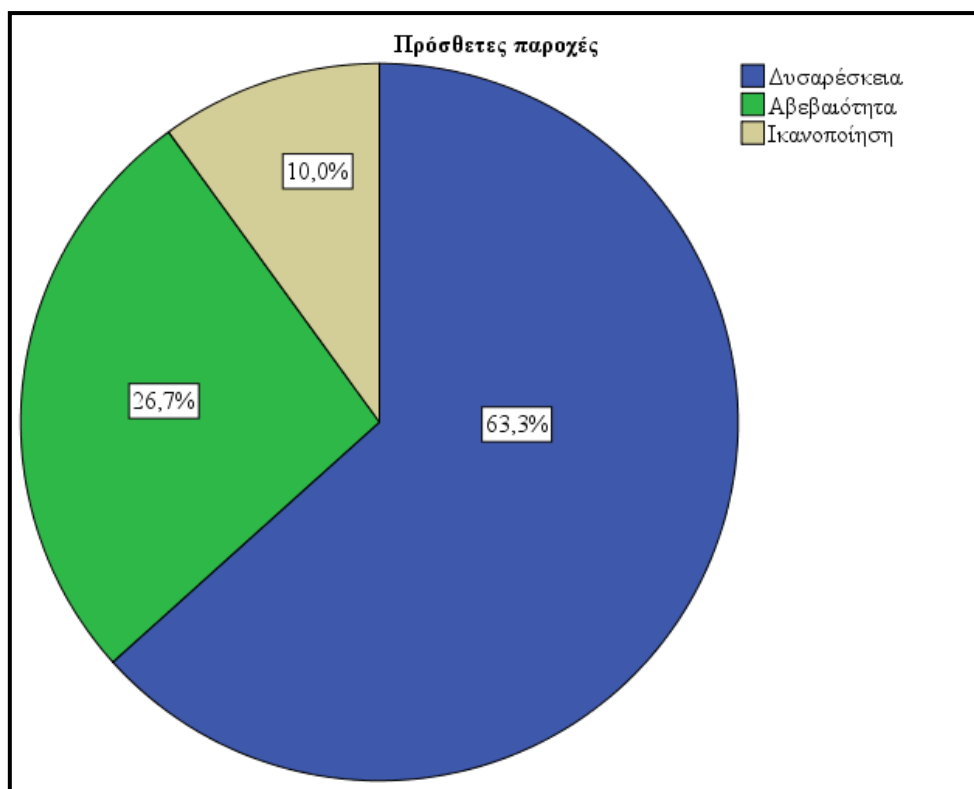


**Διάγραμμα 7. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τις ευκαιρίες προαγωγής**

Σύμφωνα με τον πίνακα 12 και διάγραμμα 8 το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων αισθάνεται δυσαρέσκεια (N=76, 63,3%) και αβεβαιότητα (N=32, 26,7%) όσον αφορά στη διάσταση των πρόσθετων παροχών ενώ μόλις το 10% αισθάνεται ικανοποίηση (N=12).

**Πίνακας 12. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τις πρόσθετες παροχές**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Δυσαρέσκεια	76	63,3	63,3	63,3
Αβεβαιότητα	32	26,7	26,7	90,0
Ικανοποίηση	12	10,0	10,0	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	

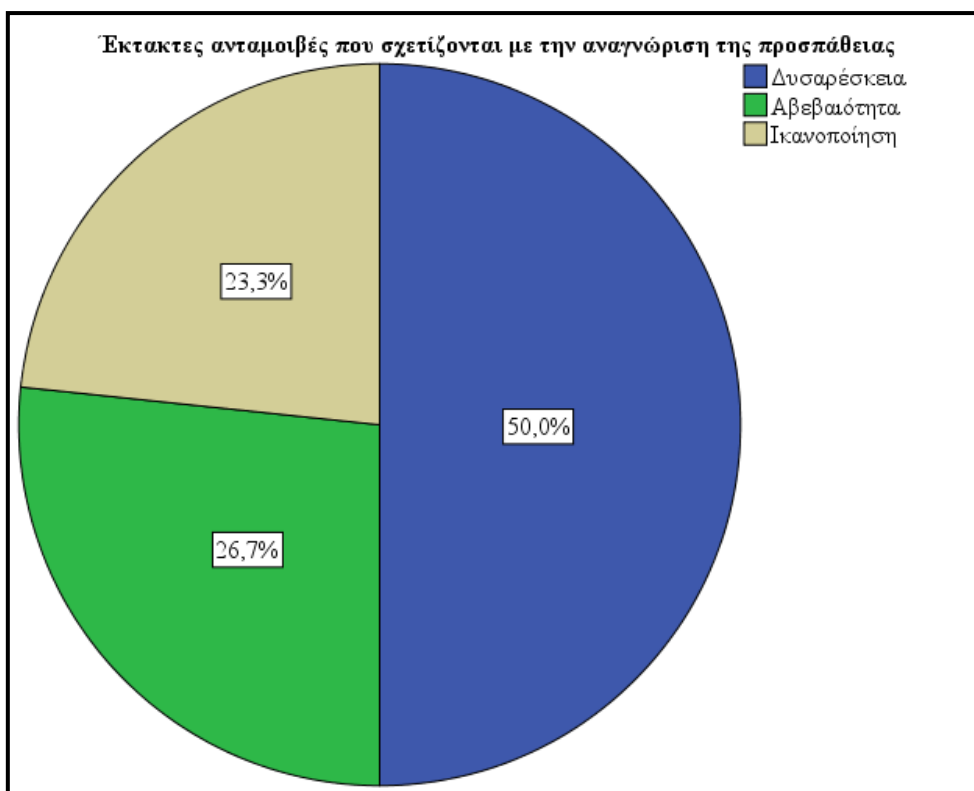


**Διάγραμμα 8. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τις πρόσθετες παροχές**

Σύμφωνα με τον πίνακα 13 και διάγραμμα 9 το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων αισθάνεται δυσαρέσκεια (N=60, 50%) και αβεβαιότητα (N=32, 26,7%) όσον αφορά στη διάσταση των έκτακτων ανταμοιβών που σχετίζονται με την αναγνώριση της προσπάθειας ενώ μόλις το 23,3% αισθάνεται ικανοποίηση (N=28).

**Πίνακας 13. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τις έκτακτες ανταμοιβές που σχετίζονται με την αναγνώριση της προσπάθειας**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Δυσαρέσκεια	60	50,0	50,0	50,0
Αβεβαιότητα	32	26,7	26,7	76,7
Ικανοποίηση	28	23,3	23,3	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	

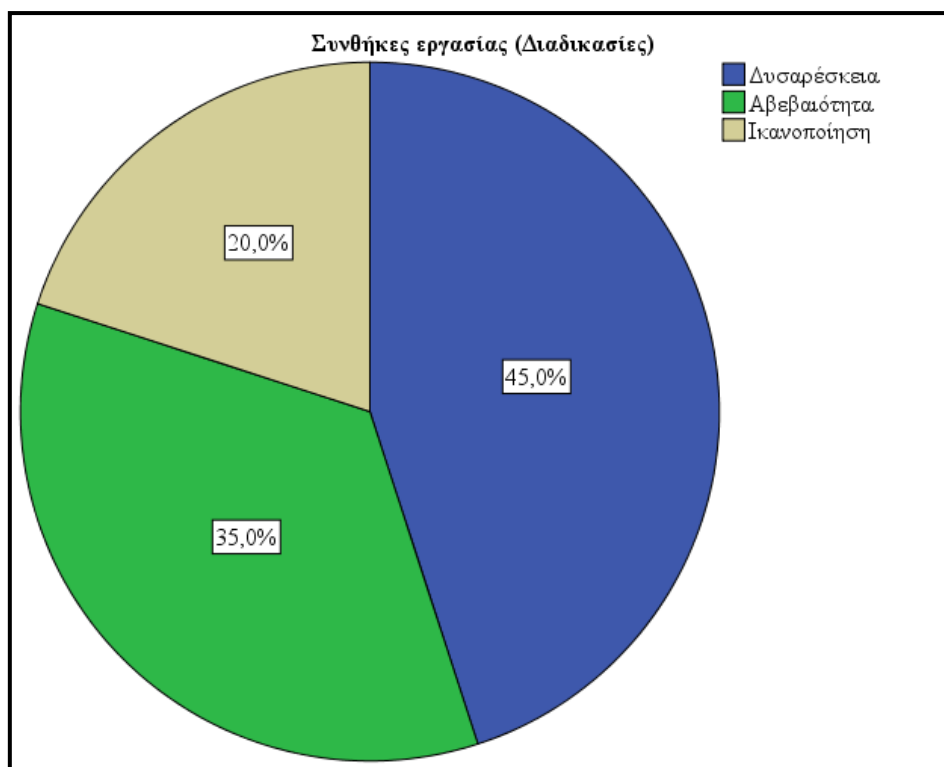


**Διάγραμμα 9. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τις έκτακτες ανταμοιβές που σχετίζονται με την αναγνώριση της προσπάθειας**

Σύμφωνα με τον πίνακα 14 και διάγραμμα 10 το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων αισθάνεται δυσaréσκεια (N=54, 45%) και αβεβαιότητα (N=42, 35%) όσον αφορά στη διάσταση των συνθηκών εργασίας (διαδικασίες) ενώ μόλις το 20% αισθάνεται ικανοποίηση (N=24).

**Πίνακας 14. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Δυσaréσκεια	54	45,0	45,0	45,0
Αβεβαιότητα	42	35,0	35,0	80,0
Ικανοποίηση	24	20,0	20,0	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	



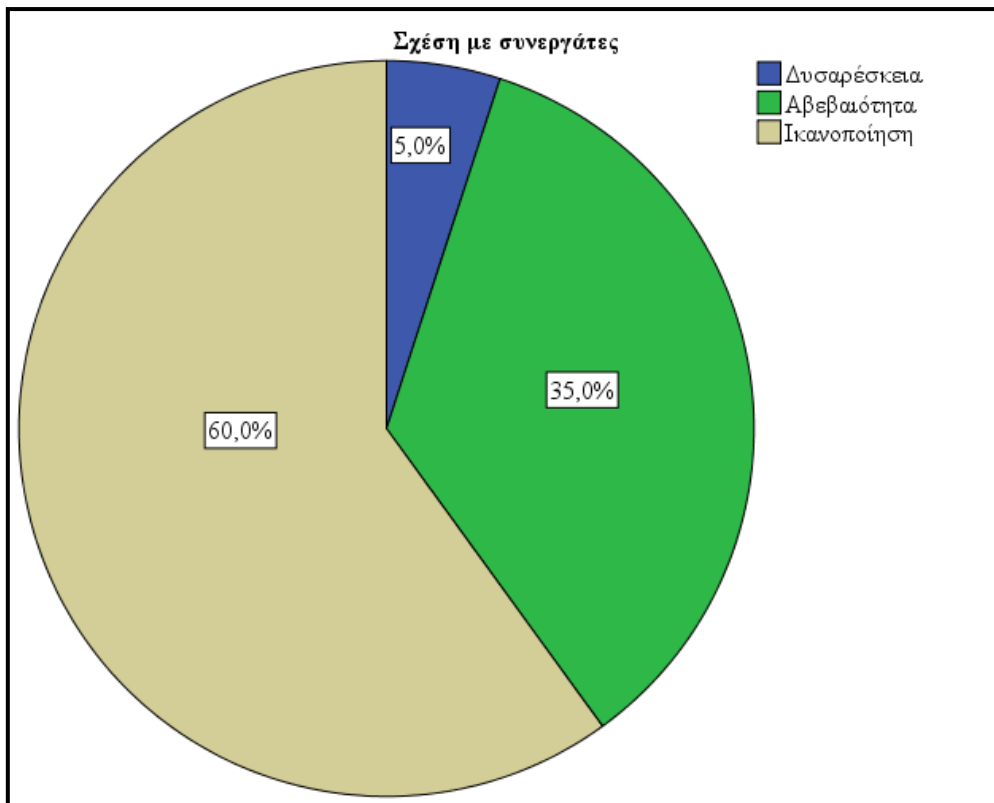
**Διάγραμμα 10. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας**

Σύμφωνα με τον πίνακα 15 και διάγραμμα 11 το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων αισθάνεται ικανοποίηση (N=72, 60%) σε σχέση με τις σχέσεις που έχουν με τους συνεργάτες του ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό αισθάνεται αβεβαιότητα (N=42, 35%). Μόλις το 5% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι αισθάνεται δυσaréσκεια (N=6).

**Πίνακας 15. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τις σχέσεις με τους συνεργάτες**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Δυσaréσκεια	6	5,0	5,0	5,0
Αβεβαιότητα	42	35,0	35,0	40,0
Ικανοποίηση	72	60,0	60,0	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	



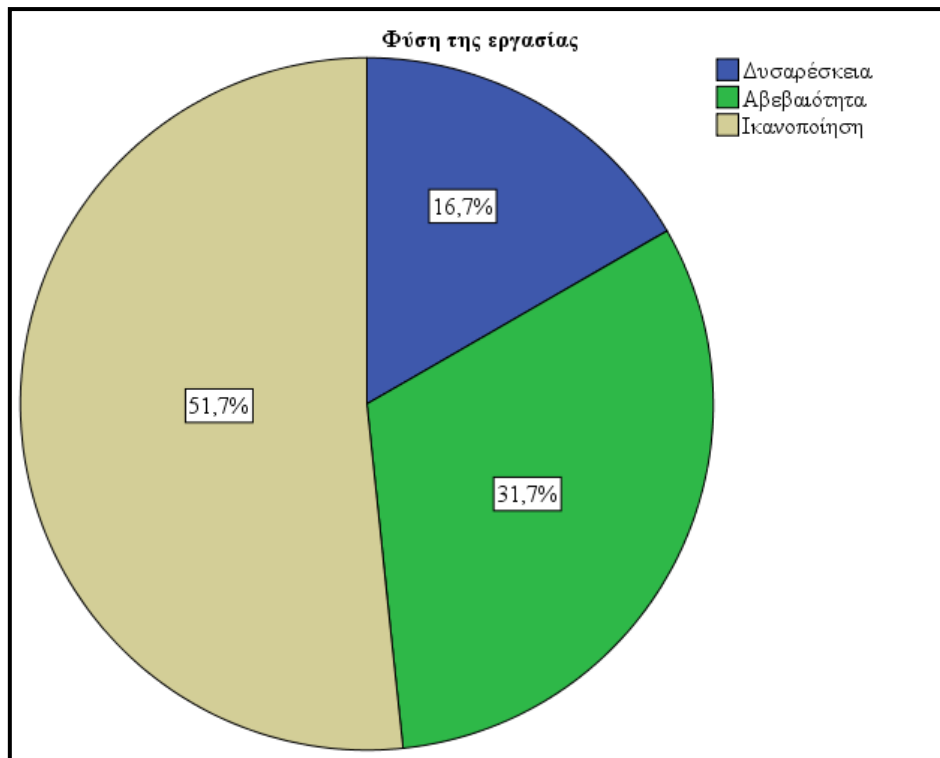


**Διάγραμμα 11. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τις σχέσεις με τους συνεργάτες**

Σύμφωνα με τον πίνακα 16 και διάγραμμα 12 το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων αισθάνεται ικανοποίηση (N=62, 51,7%) σε σχέση με τη φύση της εργασίας ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό αισθάνεται αβεβαιότητα (N=38, 31,7%). Επίσης ένα αξιοσημείωτο ποσοστό αισθάνεται δυσαρέσκεια από τη φύση της εργασίας (N=20, 16,7%).

**Πίνακας 16. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τη φύση της εργασίας**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Δυσaréσκεια	20	16,7	16,7	16,7
Αβεβαιότητα	38	31,7	31,7	48,3
Ικανοποίηση	62	51,7	51,7	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	

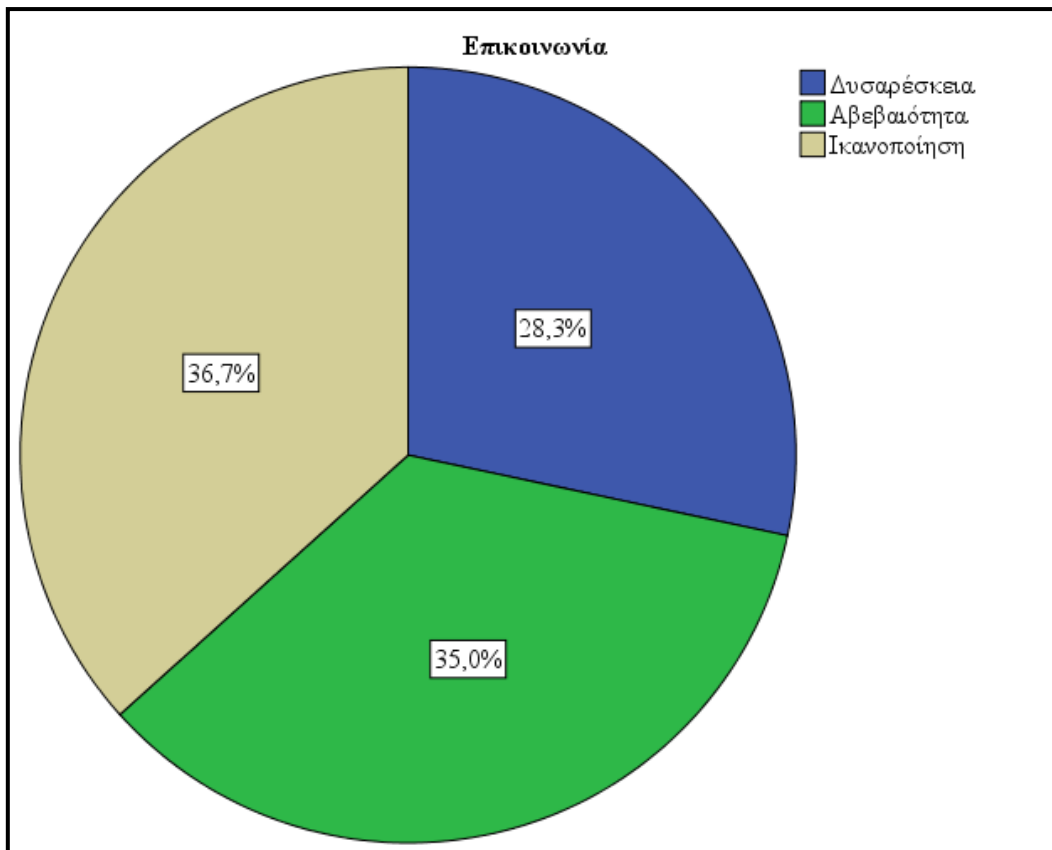


**Διάγραμμα 16. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με τη φύση της εργασίας**

Τέλος στη διάσταση της επικοινωνίας σύμφωνα με τον πίνακα 17 και διάγραμμα 13 το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων αισθάνεται ικανοποίηση (N=44, 36,7%) ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό αισθάνεται αβεβαιότητα (N=42, 35%). Επίσης ένα αξιοσημείωτο ποσοστό αισθάνεται δυσaréσκεια σε σχέση με την επικοινωνία (N=34, 28,3%).

**Πίνακας 17.Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με την επικοινωνία**

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Δυσaréσκεια	34	28,3	28,3	28,3
Αβεβαιότητα	42	35,0	35,0	63,3
Ικανοποίηση	44	36,7	36,7	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	



**Διάγραμμα 13. Βαθμός ικανοποίησης σε σχέση με την επικοινωνία**

#### **5.4 Επίδραση κοινωνικό- δημογραφικών χαρακτηριστικών στην συνολική εργασιακή ικανοποίηση**

Για την επαγωγική στατιστική ανάλυση έγινε ο έλεγχος της κανονικότητας της κατανομής των μεταβλητών με το Kolmogorov-Smirnov test επειδή το δείγμα μας είναι  $>50$ . Με την εφαρμογή του τεστ κανονικότητας προέκυψε ότι η κατανομή της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης διαφέρει στατιστικά σημαντικά από την κανονική κατανομή και έτσι επιλέχθηκαν μη παραμετρικά τεστ.

##### **5.4.1. Διαφοροποίηση συνολικής εργασιακής ικανοποίησης ανάλογα με το φύλο**

Εφαρμόστηκε η μη παραμετρική μέθοδος Mann- Whitney (M-W), από την οποία προέκυψε ότι  $p\text{-value}=0,042 < 0,05$ . Επομένως απορρίφθηκε η υπόθεση της ισότητας των μέσων τιμών της εργασιακής ικανοποίησης ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων. Προκύπτει, κατά συνέπεια, διαφοροποίηση της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης σε σχέση με το φύλο. Η μέση τιμή της εργασιακής ικανοποίησης για τους

άνδρες είναι 111,7 ενώ για τις γυναίκες είναι 128,22. Αυτό σημαίνει ότι οι γυναίκες αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένες από την εργασία τους σε σχέση με τους άνδρες.

#### **5.4.2. Διαφοροποίηση συνολικής εργασιακής ικανοποίησης ανάλογα με την ηλικία**

Εφαρμόστηκε η μη παραμετρική KruskalWallis, όπου προέκυψε ότι Sig. p-value =0,379 > 0,05. Συνεπώς η ηλικία δεν αποτελεί παράγοντα ο οποίος να διαφοροποιεί τις απαιτήσεις σε σχέση με την συνολική εργασιακή ικανοποίηση.

#### **5.4.3. Διαφοροποίηση συνολικής εργασιακής ικανοποίησης ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο.**

Εφαρμόστηκε η μη παραμετρική KruskalWallis, όπου προέκυψε ότι Sig. p-value =0,147 > 0,05. Συνεπώς το εκπαιδευτικό δεν αποτελεί παράγοντα ο οποίος να διαφοροποιεί τις απαιτήσεις σε σχέση με την συνολική εργασιακή ικανοποίηση.

### **5.5 Επίδραση κοινωνικό- δημογραφικών χαρακτηριστικών στις επί μέρους διαστάσεις της κλίμακας εργασιακής ικανοποίησης**

Για την επαγωγική στατιστική ανάλυση έγινε ο έλεγχος της κανονικότητας της κατανομής των μεταβλητών με το Kolmogorov-Smirnov test επειδή το δείγμα μας είναι >50. Με την εφαρμογή του τεστ κανονικότητας προέκυψε ότι η κατανομή των μεταβλητών των επιμέρους διαστάσεων της κλίμακας εργασιακής ικανοποίησης διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από την κανονική κατανομή αι έτσι επιλέχθηκαν μη παραμετρικά τεστ.

#### **5.5.1. Διαφοροποίηση των επιμέρους διαστάσεων της εργασιακής ικανοποίησης ανάλογα με το φύλο**

Εφαρμόστηκε η μη παραμετρική μέθοδος Mann- Whitney (M-W), από την οποία προέκυψε ότι p-value=0,003 < 0,05 για τη διάσταση «Σχέση με τους ανώτερους (προϊσταμένους)», p-value=0,006 < 0,05 για τη διάσταση «Έκτακτες ανταμοιβές που σχετίζονται με την αναγνώριση της προσπάθειας», p-value=0,003 < 0,05 για τη διάσταση «Σχέση με συνεργάτες» και p-value=0,002 < 0,05 για τη διάσταση «Φύση της εργασίας». Επομένως απορρίφθηκε η υπόθεση της ισότητας των μέσων τιμών των

διαστάσεων αυτών της εργασιακής ικανοποίησης ανάλογα με το φύλο των συμμετεχόντων (Πίνακας 18).

**Πίνακας 18. Αποτελέσματα μη παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney (M-W)**

Διαστάσεις	p-value
Μισθός	<b>0,053</b>
Ευκαιρίες προαγωγής	<b>0,423</b>
Σχέση με τους ανώτερους (προϊσταμένους)	<b>0,003</b>
Πρόσθετες παροχές	<b>0,947</b>
Έκτακτες ανταμοιβές που σχετίζονται με την αναγνώριση της προσπάθειας	<b>0,006</b>
Συνθήκες εργασίας(διαδικασίες)	<b>0,553</b>
Σχέση με συνεργάτες	<b>0,003</b>
Φύση της εργασίας	<b>0,002</b>
Επικοινωνία	0,243

Προκύπτει, κατά συνέπεια, διαφοροποίηση των 4 αυτών διαστάσεων της εργασιακής ικανοποίησης σε σχέση με το φύλο (Πίνακας 19) και συγκεκριμένα οι γυναίκες φαίνεται να είναι περισσότερο ικανοποιημένες σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις της κλίμακας εργασιακής ικανοποίησης. Ειδικότερα προκύπτει:

- Η μέση τιμή της διάστασης «σχέση με τους ανωτέρους (προϊστάμενος)» για τους άνδρες είναι 15,6 ενώ για τις γυναίκες είναι 18,44. Αυτό σημαίνει ότι οι γυναίκες αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένες από τις σχέσεις με τους ανωτέρους.
- Η μέση τιμή της διάστασης «αναγνώρισης» για τους άνδρες είναι 11,4 ενώ για τις γυναίκες είναι 13,06. Αυτό σημαίνει ότι οι γυναίκες αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένες από την αναγνώριση που λαμβάνουν στην εργασία τους.
- Η μέση τιμή της διάστασης «σχέση με τους συνεργάτες» για τους άνδρες είναι 15,7 ενώ για τις γυναίκες είναι 18,48. Αυτό σημαίνει ότι οι γυναίκες αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένες από τις σχέσεις με τους συνεργάτες τους και
- Η μέση τιμή της διάστασης «φύση της εργασίας» για τους άνδρες είναι 13,7 ενώ για τις γυναίκες είναι 17,76. Αυτό σημαίνει ότι οι γυναίκες αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένες από τη φύση της εργασίας.

**Πίνακας 19. Αποτελέσματα διαφοροποίησης του βαθμού ικανοποίησης σε σχέση με το φύλο**

Διαστάσεις	Φύλο	Mean Rank	Μέσος όρος
Σχέση με τους ανώτερους (προϊσταμένους)	Ανδρας	42,50	15,6
	Γυναίκα	64,10	18,44
Έκτακτες ανταμοιβές που σχετίζονται με την αναγνώριση της προσπάθειας	Ανδρας	42,70	11,4
	Γυναίκα	64,06	13,06
Σχέση με συνεργάτες	Ανδρας	42,20	15,7
	Γυναίκα	64,16	18,48
Φύση της εργασίας	Ανδρας	40,80	13,7
	Γυναίκα	64,44	17,76

### 5.5.2. Διαφοροποίηση των επιμέρους διαστάσεων της εργασιακής ικανοποίησης ανάλογα με την ηλικία

Εφαρμόστηκε η μη παραμετρική KruskalWallis, όπου προέκυψε ότι  $p\text{-value}=0,009 < 0,05$  για τη διάσταση «Μισθός»,  $p\text{-value}=0,009 < 0,05$  για τη διάσταση «Ευκαιρίες προαγωγής»,  $p\text{-value}=0,013 < 0,05$  για τη διάσταση «Σχέση με τους ανώτερους» και  $p\text{-value}=0,002 < 0,05$  για τη διάσταση «Πρόσθετες Παροχές». Επομένως απορρίφθηκε η υπόθεση της ισότητας των μέσων τιμών των διαστάσεων αυτών της εργασιακής ικανοποίησης ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων (Πίνακας 20).

**Πίνακας 20. Αποτελέσματα μη παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney (M-W)**

Διαστάσεις	p-value
Μισθός	<b><u>0,009</u></b>
Ευκαιρίες προαγωγής	<b><u>0,009</u></b>
Σχέση με τους ανώτερους (προϊσταμένους)	<b><u>0,013</u></b>
Πρόσθετες παροχές	<b><u>0,002</u></b>
Έκτακτες ανταμοιβές που σχετίζονται με την αναγνώριση της προσπάθειας	0,157
Συνθήκες εργασίας(διαδικασίες)	0,149
Σχέση με συνεργάτες	0,581
Φύση της εργασίας	0,134
Επικοινωνία	0,488

Προκύπτει, κατά συνέπεια, διαφοροποίηση των 4 αυτών διαστάσεων της εργασιακής ικανοποίησης σε σχέση με την ηλικία (Πίνακας 19). Ειδικότερα προκύπτει:

- Η μέση τιμή της διάστασης «μισθός» είναι μεγαλύτερη για τους συμμετέχοντες ηλικίας 31-40 ετών και 20-30 ετών, ενώ για τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες είναι μικρότερη. Συνεπώς οι εργαζόμενοι των ηλικιακών ομάδων 31-40 ετών και 20-30 αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από το μισθό τους.
- Η μέση τιμή της διάστασης «ευκαιρίες προαγωγής» είναι μεγαλύτερη για τους συμμετέχοντες ηλικίας 31-40 ετών και 51-60, ετών, ενώ για τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες είναι μικρότερη. Συνεπώς οι εργαζόμενοι των ηλικιακών ομάδων 31-40 ετών και 51-60 αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τις ευκαιρίες προαγωγής στην εργασία τους.
- Η μέση τιμή της διάστασης «σχέση με τους ανωτέρους» είναι μεγαλύτερη για την ηλικιακή ομάδα άνω των 60 ετών, ενώ για τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες είναι μικρότερη. Συνεπώς οι εργαζόμενοι αυτής της ηλικιακής ομάδας αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι τις σχέσεις με τους ανωτέρους τους.
- Η μέση τιμή της διάστασης «πρόσθετες παροχές» είναι μεγαλύτερη για τους συμμετέχοντες ηλικίας 31-40 ετών και 20-30 ετών, ενώ για τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες είναι μικρότερη. Συνεπώς οι εργαζόμενοι των ηλικιακών ομάδων 31-40 ετών και 20-30 αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τις πρόσθετες παροχές στην εργασία τους.

**Πίνακας 21. Αποτελέσματα διαφοροποίησης του βαθμού ικανοποίησης των 4 διαστάσεων σε σχέση με την ηλικία**

	Ηλικία	Mean Rank
Μισθός	20-30 ετών	<b><u>58,61</u></b>
	31-40 ετών	<b><u>70,70</u></b>
	41-50 ετών	50,58
	51-60 ετών	35,50
	άνω των 60 ετών	35,50
Ευκαιρίες προαγωγής	20-30 ετών	60,55
	31-40 ετών	<b><u>63,50</u></b>
	41-50 ετών	48,00
	51-60 ετών	<b><u>67,17</u></b>
	άνω των 60 ετών	114,50
Σχέση με τους ανώτερους (προϊσταμένους)	20-30 ετών	64,82
	31-40 ετών	60,02
	41-50 ετών	62,67
	51-60 ετών	21,17
	άνω των 60 ετών	<b><u>82,50</u></b>

Πρόσθετες παροχές	20-30 ετών	<b><u>65,87</u></b>
	31-40 ετών	<b><u>68,34</u></b>
	41-50 ετών	43,00
	51-60 ετών	38,50
	άνω των 60 ετών	38,50

### 5.5.3. Διαφοροποίηση των επιμέρους διαστάσεων της εργασιακής ικανοποίησης ανάλογα με το εκπαιδευτικό

Εφαρμόστηκε η μη παραμετρική KruskalWallis, όπου προέκυψε ότι  $p\text{-value}=0,002 < 0,05$  για τη διάσταση «Μισθός»,  $p\text{-value}=0,001 < 0,05$  για τη διάσταση «Ευκαιρίες προαγωγής»,  $p\text{-value}=0,001 < 0,05$  για τη διάσταση «Σχέση με τους ανωτέρους»,  $p\text{-value}=0,002 < 0,05$  για τη διάσταση «Πρόσθετες Παροχές»,  $p\text{-value}=0,002 < 0,05$  για τη διάσταση «Έκτακτες ανταμοιβές που σχετίζονται με την αναγνώριση της προσπάθειας»,  $p\text{-value}=0,000 < 0,05$  για τη διάσταση «Φύση της Εργασίας» και  $p\text{-value}=0,010 < 0,05$  για τη διάσταση «Επικοινωνία». Επομένως απορρίφθηκε η υπόθεση της ισότητας των μέσων τιμών των διαστάσεων αυτών της εργασιακής ικανοποίησης ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων (Πίνακας 22).

**Πίνακας 22. Αποτελέσματα μη παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney (M-W)**

Διαστάσεις	p-value
Μισθός	<b><u>0,002</u></b>
Ευκαιρίες προαγωγής	<b><u>0,001</u></b>
Σχέση με τους ανώτερους (προϊσταμένους)	<b><u>0,000</u></b>
Πρόσθετες παροχές	<b><u>0,002</u></b>
Έκτακτες ανταμοιβές που σχετίζονται με την αναγνώριση της προσπάθειας	<b><u>0,002</u></b>
Συνθήκες εργασίας(διαδικασίες)	0,322
Σχέση με συνεργάτες	0,062
Φύση της εργασίας	<b><u>0,000</u></b>
Επικοινωνία	<b><u>0,010</u></b>

Προκύπτει, κατά συνέπεια, διαφοροποίηση των 7 αυτών διαστάσεων της εργασιακής ικανοποίησης σε σχέση με την ηλικία (Πίνακας 23). Ειδικότερα προκύπτει:

- Η μέση τιμή της διάστασης «μισθός» είναι μεγαλύτερη για τους συμμετέχοντες ηλικίας που είναι απόφοιτοι κατώτερης βαθμίδας εκπαίδευσης σε σχέση με τις



υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Συνεπώς οι εργαζόμενοι αυτής της ομάδας αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από το μισθό τους.

- Η μέση τιμή της διάστασης «ευκαιρίες προαγωγής» είναι μεγαλύτερη για τους συμμετέχοντες που ανήκουν στην υψηλότερη εκπαιδευτική βαθμίδα (διδακτορικό) σε σχέση με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Συνεπώς οι εργαζόμενοι αυτής της ομάδας αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τις ευκαιρίες προαγωγής στην εργασία τους.
- Η μέση τιμή της διάστασης «σχέση με τους ανωτέρους» είναι μεγαλύτερη και πάλι για τους συμμετέχοντες που ανήκουν στην υψηλότερη εκπαιδευτική βαθμίδα (διδακτορικό) σε σχέση με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Συνεπώς οι εργαζόμενοι αυτής της ομάδας αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τις σχέσεις με τους ανωτέρους.
- Η μέση τιμή της διάστασης «πρόσθετες παροχές» είναι μεγαλύτερη και πάλι για τους συμμετέχοντες που ανήκουν στην υψηλότερη εκπαιδευτική βαθμίδα (διδακτορικό) καθώς και των συμμετεχόντων της κατώτερης εκπαιδευτικής βαθμίδας. Συνεπώς οι εργαζόμενοι αυτών των ηλικιακών ομάδων αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι τις πρόσθετες παροχές στην εργασία τους.
- Η μέση τιμή της διάστασης «αναγνώριση» είναι μεγαλύτερη και πάλι για τους συμμετέχοντες που ανήκουν στην υψηλότερη εκπαιδευτική βαθμίδα (διδακτορικό) καθώς και των συμμετεχόντων της κατώτερης εκπαιδευτικής βαθμίδας. Συνεπώς οι εργαζόμενοι αυτών των ηλικιακών ομάδων αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τις έκτακτες ανταμοιβές που σχετίζονται με την αναγνώριση της προσπάθειας τους στην εργασία.
- Η μέση τιμή της διάστασης «φύσης της εργασίας» είναι μεγαλύτερη και πάλι για τους συμμετέχοντες που ανήκουν στην υψηλότερη εκπαιδευτική βαθμίδα (διδακτορικό) καθώς και των συμμετεχόντων που είναι απόφοιτοι ΙΕΚ. Συνεπώς οι εργαζόμενοι αυτών των ηλικιακών ομάδων αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τη φύση της εργασίας τους.
- Τέλος η μέση τιμή της διάστασης «επικοινωνίας» είναι μεγαλύτερη και πάλι για τους συμμετέχοντες που ανήκουν στην υψηλότερη εκπαιδευτική βαθμίδα (διδακτορικό) καθώς και των συμμετεχόντων της κατώτερης εκπαιδευτικής βαθμίδας. Συνεπώς οι εργαζόμενοι αυτών των ηλικιακών ομάδων αισθάνονται

περισσότερο ικανοποιημένοι από την επικοινωνία που υπάρχει στην εργασία τους.

**Πίνακας 23. Αποτελέσματα διαφοροποίησης του βαθμού ικανοποίησης των επτά (7) διαστάσεων σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο**

	Εκπαιδευτικό επίπεδο	Mean Rank
Μισθός	Λύκειο - Τεχνική Σχολή	<b><u>87,50</u></b>
	IEK	<b><u>82,10</u></b>
	TEI	78,50
	AEI	48,98
	Μεταπτυχιακό	61,36
	Διδακτορικό	74,00
	Total	
Ευκαιρίες προαγωγής	Λύκειο - Τεχνική Σχολή	43,50
	IEK	43,50
	TEI	52,50
	AEI	62,14
	Μεταπτυχιακό	60,55
	Διδακτορικό	<b>114,50</b>
	Total	
Σχέση με τους ανωτέρους (Προϊστάμενος)	Λύκειο - Τεχνική Σχολή	28,50
	IEK	82,50
	TEI	30,17
	AEI	62,18
	Μεταπτυχιακό	61,36
	Διδακτορικό	<b>82,50</b>
	Total	
Πρόσθετες παροχές	Λύκειο - Τεχνική Σχολή	<b><u>92,50</u></b>
	IEK	38,50
	TEI	38,50
	AEI	68,34
	Μεταπτυχιακό	59,64
	Διδακτορικό	<b><u>76,50</u></b>
	Total	
Εκτακτες ανταμοιβές που σχετίζονται με την αναγνώριση της προσπάθειας	Λύκειο - Τεχνική Σχολή	<b><u>106,50</u></b>
	IEK	88,50
	TEI	58,50
	AEI	51,86
	Μεταπτυχιακό	59,55
	Διδακτορικό	<b><u>91,50</u></b>

	Total	
Φύση της εργασίας	Λύκειο - Τεχνική Σχολή	10,50
	IEK	<b>89,50</b>
	ΤΕΙ	29,83
	ΑΕΙ	66,02
	Μεταπτυχιακό	55,40
	Διδακτορικό	<b>89,50</b>
	Total	
Επικοινωνία	Λύκειο - Τεχνική Σχολή	<b>98,50</b>
	IEK	65,10
	ΤΕΙ	37,33
	ΑΕΙ	63,38
	Μεταπτυχιακό	57,17
	Διδακτορικό	<b>98,50</b>
	Total	

## 5.6 Συζήτηση αποτελεσμάτων

### 1<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας ο μέσος όρος της Συνολικής Κλίμακας Ικανοποίησης των εργαζομένων είναι  $125 \pm 25$  γεγονός που δείχνει σχετικά χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση καθώς εκφράζεται μια γενική αβεβαιότητα από μέρους των εργαζομένων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Αντίστοιχα ήταν και τα αποτελέσματα για τις επί μέρους διαστάσεις της κλίμακας εργασιακή ικανοποίησης όπου βρέθηκε μεγαλύτερη ικανοποίηση της σχέσης με συνεργάτες, της σχέση με τους ανώτερους (προϊσταμένους) και της φύσης της εργασίας όπου η συνολική βαθμολογία ήταν μεγαλύτερη από 17. Αβεβαιότητα σημειώθηκε στις διαστάσεις της επικοινωνίας και της διαδικασίας όπου η μέση τιμή κυμάνθηκε από 13-16 και τέλος δυσαρέσκεια παρουσιάζουν οι διάστασης της αναγνώρισης, του μισθού, των πρόσθετων παροχών και των ευκαιριών προαγωγής όπου η βαθμολογία κυμάνθηκε από 4-12.

### 2<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα

Συνεπώς οι παράγοντες που έχουν αρνητική συμβολή στην εργασιακή ικανοποίηση είναι η επικοινωνία, η συνθήκες εργασίας, οι έκτακτες ανταμοιβές που σχετίζονται με

την αναγνώριση της προσπάθειας, ο μισθός οι πρόσθετες παροχές και οι ευκαιρίες προαγωγής.

Όσον αφορά στους παράγοντες που έχουν θετική συμβολή στην εργασιακή ικανοποίηση είναι η σχέση με τους συνεργάτες, η σχέση με τους ανώτερους (προϊσταμένους) και η φύση της εργασίας.

### 3<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα

Σύμφωνα με τα στατιστικά τεστ βρέθηκε ότι υπάρχει διαφοροποίηση της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης και των επί μέρους διαστάσεων ανάλογα με τα κοινωνικό- δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Ειδικότερα βρέθηκε ότι υπάρχει διαφοροποίηση της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης σε σχέση με το φύλο με τις γυναίκες να αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένες από την εργασία τους σε σχέση με τους άνδρες. Αυτό το εύρημα έρχεται να συμφωνήσει με παρόμοια έρευνα των Schultz & Schultz (1994) ενώ αντιτίθεται στα αποτελέσματα άλλων ερευνών όπως των Greenberg & Baron (2000) και Al Zuhani & Kishk (2006).

Επίσης βρέθηκε ότι υπάρχει διαφοροποίηση σε τέσσερις διαστάσεις της κλίμακας εργασιακής ικανοποίησης σε σχέση με το φύλο με τις γυναίκες να αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένες από την εργασία τους σε σχέση με τους άνδρες όσον αφορά στη «Σχέση με τους ανώτερους (προϊσταμένους)», στις «Έκτακτες ανταμοιβές που σχετίζονται με την αναγνώριση της προσπάθειας», στη «Σχέση με συνεργάτες» και στη «Φύση της εργασίας».

Ακολούθως βρέθηκε ότι υπάρχει διαφοροποίηση σε τέσσερις διαστάσεις της κλίμακας εργασιακής ικανοποίησης σε σχέση με την ηλικία όπου βρέθηκε ότι οι εργαζόμενοι που ανήκαν στις ηλικιακές ομάδες 31-40 ετών και 20-30 ετών αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένες από την εργασία τους σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες όσον αφορά τη διάσταση «Μισθός», «Ευκαιρίες προαγωγής», και «Πρόσθετες Παροχές», ενώ για τη διάσταση «Σχέση με τους ανωτέρους» τη μεγαλύτερη ικανοποίηση σημείωσαν οι εργαζόμενοι άνω των 60 ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έρχονται να συμφωνήσουν με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών όπως των Spector (2000), Schultz & Schultz (1994), Krogstad, et al. (2006) και Madaan (2008) στις οποίες υποστηρίζεται ότι με την πάροδο του χρόνου, γίνεται καλύτερη διαμόρφωση της εικόνας της εργασίας από τους εργαζόμενους και ως εκ τούτου με την πάροδο του χρόνου αυξάνεται και ο βαθμός ικανοποίησής τους.

Τέλος βρέθηκε ότι υπάρχει διαφοροποίηση σε επτά διαστάσεις της κλίμακας εργασιακής ικανοποίησης σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο όπου βρέθηκε ότι για τη διάσταση «μισθός» ο βαθμός ικανοποίησης είναι μεγαλύτερος για τους ηλικίας απόφοιτους κατώτερης βαθμίδας εκπαίδευσης, για τις διαστάσεις «ευκαιρίες προαγωγής» και «σχέση με τους ανωτέρους» η ικανοποίηση είναι μεγαλύτερη για τους συμμετέχοντες που ανήκουν στην υψηλότερη εκπαιδευτική βαθμίδα (διδακτορικό), για τη διάσταση «σχέση με τους ανωτέρους», για τις διαστάσεις «πρόσθετες παροχές», «αναγνώριση» και «επικοινωνίας» η ικανοποίηση είναι μεγαλύτερη για τους συμμετέχοντες που ανήκουν στην υψηλότερη εκπαιδευτική βαθμίδα (διδακτορικό) καθώς και των συμμετεχόντων της κατώτερης εκπαιδευτικής βαθμίδας. Τέλος για τη διάστασης «φύσης της εργασίας» η ικανοποίηση είναι μεγαλύτερη για τους συμμετέχοντες που ανήκουν στην υψηλότερη εκπαιδευτική βαθμίδα (διδακτορικό) καθώς και των συμμετεχόντων που είναι απόφοιτοι ΙΕΚ. Όπως γίνεται φανερό δεν υπάρχει κάποια σταθερή βάση με την οποία δύναται να κριθεί η ικανοποίηση των εργαζομένων σύμφωνα με το μορφωτικό επίπεδο. Γενικά υπάρχει αρνητική σχέση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των εργαζομένων και της εργασιακής ικανοποίησης, δεδομένου ότι οι εργαζόμενοι ανώτερου μορφωτικού επιπέδου είναι πιο πιθανό να είναι δυσαρεστημένοι σε σχέση με τους εργαζομένους κατώτερου μορφωτικού επιπέδου (Schultz & Schultz, 1994). Ωστόσο σύμφωνα με τον Δημητρόπουλος (1998) παρατηρείται το φαινόμενο όπου ορισμένοι εργαζόμενοι χαμηλού μορφωτικού επιπέδου αισθάνονται ικανοποιημένοι με κάποιες πτυχές, ενώ άλλοι εργαζόμενοι πιο υψηλού μορφωτικού επιπέδου αισθάνονται ικανοποιημένοι με άλλες πτυχές της εργασίας τους.

## Συμπεράσματα

Από την έρευνα προέκυψε ότι οι εργαζόμενοι στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι δυσαρεστημένοι από τον μισθό, τις πρόσθετες παροχές και τις ανταμοιβές που σχετίζονται με την αναγνώριση της προσπάθειας. Ωστόσο αισθάνονται ικανοποιημένοι από την σχέση τους με τον προϊστάμενο και τους συνεργάτες και την φύση της εργασίας τους. Αβέβαια συναισθήματα φαίνεται να έχουν για την επικοινωνία, τις συνθήκες εργασίας τους και για τη συνολική. Τέλος παρουσιάζεται διαφοροποίηση της εργασιακής ικανοποίησης σε σχέση με το φύλο, την ηλικία και το εκπαιδευτικό επίπεδο σε ορισμένες διαστάσεις.

Γίνεται αντιληπτό, ότι όλες οι προσπάθειες που καταβάλλονται για να προωθηθεί και να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό έργο, πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το σύνολο των αναγκών που έχουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και των παραγόντων, που ενδέχεται να προκαλούν αναστολή ή μείωση της αποδοτικότητάς τους, ή αντιθέτως να λειτουργούν ευνοϊκά στην πραγματοποίηση του διδακτικού τους έργου. Προκειμένου να ευοδωθεί ένα επιτυχές εκπαιδευτικό σύστημα, κρίνεται ιδιαίτερος σημαντικό να κατανοηθούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ικανοποίηση των διδασκόντων

Λαμβάνοντας ενεργό μέρος ο εκάστοτε εκπαιδευτικός στη διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές κοινωνικοποιούνται, είναι επιφορτισμένος και με πλήθος άλλων αγγογόνων παραγόντων. Κατά κύριο λόγο, το άγχος που βιώνει και τον οδηγεί, κατά πάσα πιθανότητα, σε επαγγελματική εξουθένωση εκπηγάζει από αυτά που προσδοκούν οι γονείς, την έλλειψη επιμόρφωσής, τον αντισταθμιστικό και εξισορροπητικό σκοπό της παιδείας, τα γνωστικά αντικείμενα, που συνεχώς διευρύνονται, καθώς και τις αλλαγές που υπάρχουν στη διδακτική μέθοδο (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2007).

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση είναι:

- **Προσωπικοί παράγοντες:** Τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συντελούν στην επαγγελματική εξουθένωση (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο ακαδημαϊκών σπουδών κ.α.).
- **Διαπροσωπικοί παράγοντες:** Η συμβολή των άλλων ανθρώπων.
- **Οργανωτικοί παράγοντες:** Ο ρόλος στου σχολικού περιβάλλοντος και των οργανωτικών απαιτήσεων της εκπαίδευσης (υποχρέωση να ολοκληρωθεί το αναλυτικό πρόγραμμα σε καθορισμένα χρονικά πλαίσια, σύγκρουση ρόλων εντός σχολικού περιβάλλοντος, ανεπάρκεια στην υποστηρικτική συμβουλευτική κ.α.).

Επιπλέον, στρεσογόνοι παράγοντες προκαλούνται και από το περιβάλλον. Έτσι, αρχίζει ο εκπαιδευτικός να αισθάνεται εξουθένωση. Οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται στις κοινωνικές σχέσεις που έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί με τα παιδιά, τη διεύθυνση του σχολείου, τις συναδελφικές τους σχέσεις, αλλά και τις συνθήκες εργασίας (Παπα, 2006).

Μέσω μιας βιβλιογραφικής ανασκόπησης στις Η.Π.Α., ο Farber (1991) επεσήμανε ότι 5-20% οι Έλληνες εκπαιδευτικοί νιώθουν το συναίσθημα της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ βάσει αντίστοιχων ερευνών στην Ευρώπη, και ειδικότερα στην Ολλανδία, διαπιστώθηκε ότι ο κύριος λόγος παραίτησης του 60% των εκπαιδευτικών ήταν ότι ένιωθαν εξουθενωμένοι επαγγελματικά (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Η επαγγελματική εξουθένωση συνοδεύεται από αίσθημα κόπωσης και ατονίας, έλλειψη ενθουσιασμού, αίσθηση του ανικανοποίητου, δυσκολία στη συγκέντρωση προσοχής, έλλειψη αυτοπεποίθησης, καθώς και του αισθήματος του χιούμορ (Παπά, 2006). Τα επίπεδα αντοχής ενός εξουθενωμένου εκπαιδευτικού επηρεάζονται σημαντικά, και έχουν αντίκτυπο στην επιβολή πειθαρχίας στα παιδιά εντός σχολικής αίθουσας. Όσων εκπαιδευτικών το εργασιακό άγχος είναι σε υψηλά επίπεδα, δεν υπάρχει σωστός χειρισμός των αναδυόμενων προβλημάτων, με αποτέλεσμα οι μαθητές να συνεχίζουν την προβληματική τους συμπεριφορά (Kokkinos, Panayiotou & Davazoglou, 2005).

Σε πλήθος μελετών που έχουν γίνει στο χώρο της εκπαίδευσης, γίνανε προσπάθειες να συγκεκριμενοποιηθούν οι πηγές άγχους. Ως εκ τούτου, έχουν καταλήξει στην υπερφόρτωση ρόλου, στις συνθήκες εργασίας, στην επαγγελματική ανέλιξη, στις λιγοστές συναδελφικές σχέσεις, στα μη υψηλά επίπεδα μισθού, στη σύγκρουση ρόλων, καθώς δεν είναι ξεκάθαροι, στις σχέσεις με τους γονείς, σε αυτά που προσδοκούν οι εκπαιδευτικοί, στην άσκηση πιέσεων από την εκπαιδευτική ηγεσία, στις ανεπαρκείς επικοινωνιακές σχέσεις, στη κοινωνική αμφισβήτηση και δυσπιστία (Kyriacou, 1987, Κάντας, 1996, Δημητρόπουλος, 1998, Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001, Παπαστυλιανού, & Πολυχρονόπουλος, 2007).

Στην αντίπερα όχθη, στους επιβραδυντικούς παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης και δημιουργίας άγχους είναι η υποστήριξη από τους συναδέλφους, εν συγκρίσει με άλλες μορφές κοινωνικής υποστήριξης. (φιλικό, οικογενειακό περιβάλλον κ.λπ.) (Greenglass et al., 1997). Έτσι, οι ενδείξεις που υπάρχουν για τις συναδελφικές σχέσεις και το ευχάριστο σχολικό κλίμα που επηρεάζουν θετικά την ψυχολογία των διδασκόντων, ενισχύονται (Kyriacou, 2001).

Στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας και της εξελικτικής πορείας που παρατηρείται στους εκπαιδευτικούς, είναι αδιαμφισβήτητη η εστίαση του ενδιαφέροντος στις συνεργατικές δραστηριότητες των εκπαιδευτικών, μέσω των οποίων εξαφανίζονται ή τίθενται σε περιορισμό φαινόμενα απομονωτισμού, που δύναται να υπάρχουν στους συναδελφικούς κύκλους. Το αίσθημα εμπιστοσύνης που κυριαρχεί σε έναν σύλλογο εκπαιδευτικών λειτουργεί ενισχυτικά στην ύπαρξη οικείου κλίματος, αλληλεγγύης, αλληλοϋποστήριξης, αμοιβαιότητας, αποδοχής, συνεργασίας, αλλά και συνοχής. Αντιθέτως, η απουσία εμπιστοσύνης συμβάλλει στην απομόνωση των εκπαιδευτικών, στη δημιουργία κλίματος υπονόμευσης, στην αποξένωση, στο αίσθημα ανασφάλειας και καχυποψίας (Παπαστυλιανού & Πολυχρόνopoulos, 2007).

Επιπλέον, βάσει ερευνητικών αποτελεσμάτων, είναι επιβεβαωμένο ότι ο κύριος λόγος που αυξάνεται το άγχος στους εκπαιδευτικούς είναι οι προϊστάμενοι ή οι διευθυντές (Παπαστυλιανού & Πολυχρόνopoulos, 2007). Όταν δεν υπάρχει δίκαιη μεταχείριση ή υποστηρικτικό κλίμα από τους διευθυντές επηρεάζεται η συναισθηματική εξάντληση, και διαπιστώνεται μείωση στην απόδοση των διδασκόντων (Embich, 2001).

Βάσει ερευνητικών αποτελεσμάτων, γίνεται σαφές ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται, ξεκάθαρα, λιγότερο εξουθενωμένοι επαγγελματικά, εν συγκρίσει με τους διδάσκοντες σε άλλες χώρες του εξωτερικού (Λεοντάρη, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 2000, Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001, Παπαστυλιανού & Πολυχρόνopoulos, 2007). Ιδιαίτερως αξιοσημείωτη είναι η ικανοποίηση που εισπράττεται από την εργασία (Μιζόπουλος, 1996, Δημητρόπουλος, 1998, Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Ο Καντάς (1996) ερευνώντας την επαγγελματική εξουθένωση στην Ελλάδα, σε διάφορες ομάδες επαγγελματιών, μεταξύ των οποίων και ο κλάδος των εκπαιδευτικών στις δυο πρώτες σχολικές βαθμίδες, διαπίστωσε ότι το 17% των δασκάλων, όπως και το 25% των καθηγητών παρουσίαζαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ το 3% των δασκάλων και το 5% των καθηγητών συγκέντρωναν υψηλά ποσοστά στην αποπροσωποποίηση. Αντιθέτως, το 7% των δασκάλων και το 15% των καθηγητών εμφάνιζαν χαμηλά ποσοστά προσωπικής επίτευξης.

Η έρευνα των Κολιάδη κ.α. (2000), στην οποία συμμετείχαν 320 δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και εστίαζε στις τρεις πτυχές της εργασιακής εξουθένωσης (συναισθηματική εξάντληση, προσωπική επίτευξη και αποπροσωποποίηση), έδειξε μεγάλη θετική συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής



εξάντλησης και συναισθημάτων αποπροσωποποίησης. Όμως, η σχέση της προσωπικής επίτευξης των διδασκόντων με τη συναισθηματική εξάντληση, που νιώθουν και με το αίσθημα αποπροσωποποίησης δεν είναι δυνατή.

Οι Κουστέλιος & Κουστελίου (2001) διατύπωσαν σε άρθρο τους τη σχέση που μπορεί να υφίσταται μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και της εξουθένωσης, που προκαλείται από την εργασία, και κατέληξαν στη σύνδεση που υπάρχει μεταξύ αυτών, της μορφής αιτίου (επαγγελματική ικανοποίηση) αποτελέσματος (επαγγελματική εξουθένωση). Στο εγχείρημά τους να ερευνήσουν την επαγγελματική εξουθένωση, συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί από σχολικές μονάδες της Θεσσαλονίκης. Βάσει των πορισμάτων τους, η επαγγελματική εξουθένωση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζει χαμηλότερα επίπεδα, σε σύγκριση με αυτή που εμφανίζουν Αμερικάνοι εκπαιδευτικοί (Maslach & Jackson, 1986). Μάλιστα, διαπιστώθηκε ότι ο μόνος βαρυσήμαντος προβλεπτικός παράγοντας για την αποπροσωποποίηση και τη συναισθηματική εξάντληση είναι η εργασία. Τα ποσοστά της πρόβλεψης κυμαίνονταν σε χαμηλά επίπεδα, καθώς το 12% αφορούσε την αποπροσωποποίηση και το 11% τη συναισθηματική εξάντληση. Όσον αφορά τα προσωπικά επιτεύγματα, που παύουν να υπάρχουν, οι προβλεπτικοί παράγοντες ήταν η εργασία, οι περιπτώσεις προαγωγών και ο οργανισμός ως ολότητα.

Στην έρευνα του Κοκκίνου (2005), στην οποία συμμετείχαν 447 Κύπριοι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν διαπιστώθηκε μεγάλη εργασιακή εξουθένωση στους συμμετέχοντες, ιδιαίτερα στις πτυχές που σχετιζόντουσαν με την αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη. Η συναισθηματική τους όμως εξάντληση ήταν μεγάλη.

Η έρευνα των Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλο (2007) έθετε ως στόχο να διερευνηθεί η σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης των δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με τα δημογραφικά τους στοιχεία, και των προσωπικών, ψυχολογικών παραγόντων, όπως η κατάθλιψη, η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων. Έλαβαν μέρος 562 εκπαιδευτικοί από 79 σχολικές μονάδες γενικής αγωγής των νομών Αττικής, Αρκαδίας και Κορινθίας. Βάσει των αποτελεσμάτων, η εξουθένωση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, η κατάθλιψη, η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων, παρουσιάζονται σε χαμηλά επίπεδα. Οι δημογραφικοί δε παράγοντες, και συγκεκριμένα το φύλο, η εμπειρία και η ηλικία δείχνουν να έχουν βαρυσήμαντο ρόλο. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναπτύσσουν καλές σχέσεις με τους διευθυντές των σχολείων. Αντιθέτως, οι συνθήκες εργασίας, και συγκεκριμένα η εμφάνιση

ανάρμοστων συμπεριφορών από τους μαθητές, φαίνεται να οδηγεί, σταθερά, στη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων στους εκπαιδευτικούς, ασκώντας παράλληλα επιρροή στις διαπροσωπικές τους σχέσεις με αυτά. Επιπροσθέτως, η ανεπάρκεια επαγγελματικών κινήτρων και αναγνώρισης, παρόλο που παρουσίαζαν χαμηλή συχνότητα, εντούτοις δηλώνουν επαγγελματική δυσαρέσκεια, εκπορευόμενη από την εργασία.

Κατανοώντας τα προβλήματα, μπορεί να αναπτυχθούν αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης, κάτι στο οποίο πρέπει να δοθεί η απαιτούμενη σημασία, ιδιαιτέρως όταν υπάρχουν αρκετές ενδείξεις που δείχνουν ότι οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί συνεπάγονται και μαθητές που βελτιώνουν τα επιτεύγματά τους (Spear et al., 2000).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Αδαμόπουλος, Ι. (2007) 'Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών νομικών-πολιτικών επιστημών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για το επάγγελμά τους και την επαγγελματική ικανοποίηση'. Το βήμα των κοινωνικών επιστημών, 50, 193-220.

Αντωνιάδη, Κ. (2013). *Η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διατριβή επιπέδου Master. Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Αντωνίου, Χρ., Κουρτέση, Θ., Κουστέλιος, Α. & Παπαϊωάννου, Α. (2007) 'Η επαγγελματική ικανοποίηση των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων'. Άθληση και Κοινωνία, 45, 76-82.

Αραμπατζή, Ζ. (2009) 'Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας για τη συμβολή της Διεύθυνσης στην επαγγελματική τους ικανοποίηση'. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Αργυράκης, Π., Κουστέλιος, Α., Διγγελίδης, Ν. & Χρόνη, Σ. (2005) 'Σύγκρουση ρόλων, ασάφεια ρόλων και επαγγελματική ικανοποίηση εργαζομένων στον Οργανισμό «ΑΘΗΝΑ 2004»'. Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής (Ηλεκτρονικό Περιοδικό), 2(1), 15-26.

Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1992) 'Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού'. Εκπαιδευτικά, 25-26, 114-127.

Βλαχόπουλος, Λ. (1999) 'Εργασιακή κόπωση εκπαιδευτικών'. Το σχολείο και το σπίτι, 1, 42-46.

Βοσνιάδου Στ., (2005), Εισαγωγή στην ψυχολογία, Αθήνα: Gutenberg.

Γιώτη, Λ., Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2002) 'Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την προοπτική της εκπαίδευσης στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης: Περιεχόμενο σπουδών και ευρωπαϊκή ταυτότητα-Επαγγελματικό προφίλ του Ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού'. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 126, 91-102.

Γρέβιας, Δ. (1993) 'Κοινωνικές Αξίες, Εργασία και Επαγγελματικός Προσανατολισμός'. Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου της ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.. Δημητρόπουλος Ε., (1998), Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμα τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού, Αθήνα: Γρηγόρη.

Δουγαλή, Ε. (2017, Νοέμβριος). *Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ανακοίνωση στο 1<sup>ο</sup> Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες, τόμος Β', Σχολική Ηγεσία και Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί, Θεσσαλονίκη.

Δράκου, Α., Καμπίτσης, Χ., Χαραχούσου, Υ. & Γλυνιά, Ε. (2004) 'Επαγγελματική ικανοποίηση των προπονητών-Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας και Εργαλεία Μέτρησης'. Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής, 1(2), 2-24.

Ερωτοκρίτου, Μ. (1996) 'Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και Κυπριακή Εκπαίδευση'. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 89, 55-66. Everard K. & Morris G., (1999), Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α. & Πιντζοπούλου, Ε. (2006) 'Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης'. Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής, 3(2), 18-28.

Κάντας Α., (1995), Διεργασίες Ομάδας, Σύγκρουση, Ανάπτυξη και Αλλαγή, Κουλτούρα, Επαγγελματικό Άγχος: Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (1996) 'Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους στα επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας'. *Ψυχολογία*, 3(2), 71-85. Κάντας Α., (1998), *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κόκκινος, Κ. (2005) 'Επαγγελματική εξουθένωση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς από την Ελλάδα και την Κύπρο'. *Μακεδνόν*, 14, 79 - 89.

Κολιάδης, Ε., Μυλωνάς, Λ., Κουμπιάς, Λ., Τσιναρέλλης, Γ., Βαλσάμη, Ν. & Βάρφη, Β. (2000) 'Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς Α'βάθμιας γενικής & ειδικής αγωγής'. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος. Κορομηλάς, Σ. (1983) 'Παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού'. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 13, 119-122.

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

Κωνσταντίνου Χ., (2001), *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία*, Αθήνα: Gutenberg. Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2000) 'Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών'. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 139-161.

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

Ματσαγγούρας Η., (1998), *Στρατηγικές διδασκαλίας*, Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας Η., (2006), *Θεωρία και πράξη διδασκαλίας: Η σχολική τάξη*, Αθήνα : Γρηγόρη.

Μαυρογιώργος, Γ. (1993) 'Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και όροι εργασίας των εκπαιδευτικών: τάσεις και αντιφάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση'. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 73, 13-22.

Μαυρογιώργος Γ., (1999α), Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β. & Χαλκιώτης Δ., Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Πάτρα: Ε.Α.Π..

Μαυροσκούφης, Δ. (2002) 'Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία'. Νέα Παιδεία, 103, 16-23.

Μιχόπουλος, Α. (1996) 'Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg στη σχολική οργάνωση. Η υποκίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής εκπαίδευσης μέσω των εργασιακών συνθηκών'. Παιδαγωγικός Λόγος, 3, 89-111.

Μλεκάνης Μ., (2005), Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μόττη - Στεφανίδη Φρ., (2000), Επαγγελματική Εξουθένωση Ειδικού Προσωπικού Σχολικών Μονάδων Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και Μελών Ομάδων Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων. Στο Καλαντζή-Αζίζι Α. και Μπεζεβέγκης Η., Θέματα Επιμόρφωσης Ευαισθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μουχάγιερ Χ., (1985), Συγκρούσεις ρόλων στο έργο του εκπαιδευτικού, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Μπρούζος Α., (2002), Η επαγγελματική ικανοποίηση Ελλήνων δασκάλων. Στο: Καψάλης Δ. & Κατσίκης Ν., Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μπρούζος Α., (2004), Ικανοποίηση των Δασκάλων από το Επάγγελμά τους. Στο Χατζηδήμου Δ., Ταρατόρη Ε., Κουγιουρούκη Μ. & Στραβάκου Π. , Πρακτικά 4ου

Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος, Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

Νεοφύτου, Λ. & Βαλιαντή, Σ. (2016). *Κίνητρα: Κατανοώντας τις πρακτικές αξιολόγησης στη βάση της ερμηνείας του αξιολογητή για το τι παρωθεί τους εργαζόμενους*. Σημειώσεις μαθήματος Παρατήρηση και αξιολόγηση διδασκαλίας. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Ξωχέλλης Π., (1989), Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα, Θεσσαλονίκη:

Κυριακίδης. Ξωχέλλης Π., (2006), Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μαυροφρύδης Β., (2018), Αξιολόγηση της απόδοσης μαθητών Β-θμιας εκπαίδευσης από την χρήση τεχνικών ασύγχρονης εκπαίδευσης στο μάθημα των Μαθηματικών, Διπλωματική Εργασία, ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας, σελ. 1-22

Παπαδάτου Δ. & Αναγνωστόπουλος Φ., (1999), Η ψυχολογία στο χώρο της εργασίας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαναούμ Ζ., (1995), Η Διεύθυνση του σχολείου, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

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

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

Παπάνης, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2007) 'Ανάπτυξη κλίμακας μέτρησης επαγγελματικής προσαρμογής των εκπαιδευτικών (εργασιακή ικανοποίηση, επαγγελματικό άγχος και εξουθένωση)'. άρθρο στον ιστοχώρο. [http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post\\_20.html](http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_20.html)

Παππά, Β. (2006) 'Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση'. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 11, 135-142.

Παρασκευόπουλος Ι., (1990), Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας, Αθήνα: αυτοέκδοση.

Πετρίδου Ε., (2000), Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας, στο Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.) Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Πολυζωάκης, Ε. (2008) 'Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο σχολείο'. Εκπαιδευτικά, 87, 172-184.

Πυργιωτάκης Ε., (2000), Εισαγωγή στην παιδαγωγική Επιστήμη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πυργιωτάκης Ε., (1992), Έλληνες δάσκαλοι: εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας τους, Αθήνα: Γρηγόρης.

Ράπτης Α. & Ράπτη Α., (2002), Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορικής, Αθήνα: αυτοέκδοση.

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

Σιάρδος Γ., (2004), Μέθοδοι πολυμεταβλητής στατιστικής ανάλυσης, Θεσ/νίκη: Ζήτη.

Σολομών Ι., (1999), Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σουσαμίδου, Α., Μυλωνά, Ζ., Τυρέλη, Β. (2012). *Η επίδραση της ηλικίας, του φύλου και των ετών υπηρεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών*



Σημειώσεις μαθήματος. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Τερζής Ν., (1993), Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, Θεσ/νίκη: Κυριακίδης.

Φλάμπουρας-Νιέτος Η. (2017). *Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτόαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών*. Διδακτορική διατριβή. Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Χρονοπούλου, Μ. (1998) 'Η εκπαιδευτική νομοθεσία'. *Εκπαιδευτικά*, 47, 197-209.

Ψαχαρόπουλος, Γ., (2003) 'Συστήματα αξιολόγησης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη'. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 36, 114-129.

### **Ξενόγλωσση**

Al Juhani M. & Kishk A.(2006) 'Job satisfaction among primary health care physicians and nurses in Al- madinah. Al-munawwara'. *J Egypt Public Health Assoc.*, 81(3,4), 2010 Mar, PMID: 17382059 [PubMed].

Alexander, M. & Hegarty, J. (2000) 'Measuring staff burnout in a community home'. *British Journal of Developmental Disabilities*, 46, 51-62.

Antoniou S., (2009), Unhealthy relationships at work and emerging ethical issues. In Antoniou S., Cooper C., Chrousos G., Spieberger C. & Eysenck M. (eds). *Handbook of managerial behavior and occupational health*. Northampton, MA, USAQ Edward Elgar.

Cherniss C., (1993), Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In Schaufeli W., Maslach C. & Marek T., *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, Taylor and Francis: Washington. DC.

Cohen I. & Manion I., (1994), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Daud, K.A.M., Khidzir, N.Z., Ismail, A.R. & Abdullah, F.A. (2018), ity and reliability of instrument to measure social media skills among small and medium entrepreneurs at Pengkalan Datu River, *International Journal of Development and Sustainability*, 7(3), 1026-1037.

Davis, J. & Wilson, S. (2000) 'Principal's efforts to empower teachers: effect on teacher motivation and job satisfaction and stress'. *The Clearing House*, 73, 349-353.

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

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

Evans L., (1998), *Teacher morale, job satisfaction and motivation*, London: Paul Chapman.

Granny, C., Smith, P. & Stone, E., (1992), *Job satisfaction: advances in research and application*. Lexington, MA: Lexington Books.

Greenberg J. & Baron A., (2000), *Behavior in organizations*, 7th edn, N.J.: Prentice Hall.

Kokkinos, C., Panayiotou, G. & Davazoglou, A. (2005) 'Correlates of Teacher Appraisals of Student Behaviors'. *Psychology in the Schools*, 42(1),79-89.

Koustelios, A. (2001) 'Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. International'. *Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.

Jewell N., & Siegall M., (1990), *Contemporary industrial/organizational psychology*, 2th edn, West Publishing Company.

Koustelios, A. (2005) 'Physical education teachers' in Greece: Are they satisfied?' *International Journal of Physical Education*, 42(2), 85-90. Koustelios, A., & Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82(1), 131-136.

Koustelios, A., Theodorakis, N., & Goulimaris, D. (2004) 'Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece'. *International Journal of Educational Management*, 18(2), 87-92.

Krogstad, U., Hofoss, D., Veenstra, M. & Hjortdahl, P. (2006) 'Predictors of job satisfaction among doctors, nurses and auxiliaries in Norwegian hospitals: relevance for micro unit culture'. *Hum Resour Health*. 2010 Mar, PMIDQ 16483384 [PubMed].

Krumm D., (2001), *Psychology at work. An introduction to industrial/organizational psychology*, USA: Worth.

Kyriacou, C. (1987) 'Teacher burnout: an international review'. *Educational Research*, 29, 146- 152.

Kyriacou, C. (2001) 'Teacher stress: Directions for future research'. *Educational Review*, 53, 28- 35.

McKenna E., (2000), *Business psychology and organizational behavior. A student's handbook*, 3th edn, London: Psychology press.

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

Madaan, N. (2008) 'Job Satisfaction among Doctors in a Tertiary Care Teaching Hospital'. *JK Science*, 10(2), 54-72.

Maghradi, A. (1999), 'Assessing the effect of job satisfaction on managers'. *International Journal of Vaule-Based Management*, 12, 1-12.

Mashall, L. & Barnett, C. (1993), 'Variations in Job Strain across Nursing and Social Work Specialties'. *Journal of Community and Applied Psychology*, 3, 261-271. Perie M., Baker P. & Whitener S., (1997), *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.

Moore, C.M. (2012). The role of School Environment in teacher dissatisfaction Among U.S. Public School Teachers. *Sage Open*, 1-16.

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.

Robbins P., (2001), *Organizational behavior: concepts, controversies, applications*, 9th ed, N. J.: Prentice Hall.

Saiti, A. (2007) 'Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality'. *Management in Education*, 21(2), 23-27.

Schultz P. & Schultz E., (1994), *Psychology and Work today*, 6th edn, New York: Mac Millan.

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

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

Talmor, R., Reiter, S. & Feigin, N., (2005), 'Factor relating to regular education teacher burnout in inclusive education: A Review of the Literature'. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229.

Ursachi, G., Horodnic, I. A., & Zait, A. (2015). How reliable are measurement scales? external factors with indirect influence on reliability estimators. *Procedia Economics and Finance*, 20, 679–686. [https://doi.org/10.1016/s2212-5671\(15\)00123-9](https://doi.org/10.1016/s2212-5671(15)00123-9)

Warr P., (2005), Work, well being and mental Health. In Barling J., Kelloway K.& Frone, M. (Eds), *Handbook of Work Stress*, New York: Sage.

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

Wright, M. & Custer, R. (1998) ‘Why They Enjoy Teaching: The Motivation of Outstanding Technology Teachers’. *Journal of Technology Education*, 9 (2), 134-146.

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

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

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

## Παράρτημα

### Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Στα πλαίσια της μελέτης με τίτλο, «Επαγγελματική Ικανοποίηση στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς», θα σας παρακαλούσα να διαθέσετε λίγο από τον πολύτιμο χρόνο σας και να συμπληρώσετε το παρακάτω ερωτηματολόγιο ακολουθώντας τις οδηγίες. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, οι πληροφορίες εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για την παρούσα μελέτη. Ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του είναι δέκα λεπτά. Σας ευχαριστώ πολύ.

Υπεύθυνη Έρευνας: Χριστοπούλου Αλεξάνδρα

### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

#### Φύλο:

Άνδρας  Γυναίκα

#### Ηλικία

20-30

31-40

41-50

51- 60

61 και άνω

#### Εκπαιδευτικό επίπεδο:

Λύκειο – Τεχνική Σχολή

ΙΕΚ

ΤΕΙ

ΑΕΙ

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Δείκτης Επαγγελματικής Ικανοποίησης (Job Satisfaction Survey)

ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΚΥΚΛΩΣΤΕ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΕΡΩΤΗΣΗ ΤΟΝ ΑΡΙΘΜΟ ΠΟΥ ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΕΙ ΚΑΛΥΤΕΡΑ ΤΗΝ ΑΠΟΨΗ ΣΑΣ ΓΙΑ ΑΥΤΗΝ		
1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ μερικώς, 3 = Διαφωνώ ελάχιστα, 4 = Συμφωνώ ελάχιστα, 5 = Συμφωνώ μερικώς, 6 = Συμφωνώ απόλυτα.		
1	Πιστεύω ότι αμείβομαι δίκαια για την εργασία που κάνω	1 2 3 4 5 6
2	Υπάρχουν πολύ λίγες ευκαιρίες για προαγωγή στην εργασία μου	1 2 3 4 5 6
3	Ο/Η προϊστάμενος/η μου είναι πολύ ικανός/η στη δουλειά του/της.	1 2 3 4 5 6
4	Δεν είμαι ικανοποιημένος από τις πρόσθετες παροχές (ασφαλιστική κάλυψη, άδειες μετ' αποδοχών, συνταξιοδοτικές προοπτικές) που λαμβάνω, πέραν του μισθού	1 2 3 4 5 6
5	Όταν κάνω καλά τη δουλειά μου, λαμβάνω την αναγνώριση που θα έπρεπε	1 2 3 4 5 6
6	Πολλοί από τους κανόνες και τις διαδικασίες που ακολουθούνται στον οργανισμό με δυσκολεύουν στο να κάνω τη δουλειά μου σωστά	1 2 3 4 5 6
7	Συμπαθώ τους ανθρώπους μαζί με τους οποίους δουλεύω	1 2 3 4 5 6
8	Κάποιες φορές αισθάνομαι ότι η εργασία μου δεν έχει νόημα	1 2 3 4 5 6
9	Η επικοινωνία μέσα στον οργανισμό φαίνεται να είναι καλή	1 2 3 4 5 6
10	Οι αυξήσεις του μισθού είναι πολύ σπάνιες	1 2 3 4 5 6
11	Αυτοί που κάνουν καλά την δουλειά τους έχουν αρκετές πιθανότητες προαγωγής	1 2 3 4 5 6
12	Ο/Η προϊστάμενος/η μου είναι άδικος/η μαζί μου	1 2 3 4 5 6
13	Οι πρόσθετες παροχές- πέραν του μισθού που λαμβάνουμε από την εργασία είναι εξίσου καλές με αυτές που προσφέρουν άλλοι οργανισμοί	1 2 3 4 5 6
14	Θεωρώ πως η δουλειά μου δεν εκτιμάται	1 2 3 4 5 6
15	Οι προσπάθειές μου να κάνω καλά τη δουλειά μου σπάνια εμποδίζονται από τη γραφειοκρατία	1 2 3 4 5 6
16	Θεωρώ ότι πρέπει να εργάζομαι σκληρότερα εξαιτίας της ανικανότητας των συναδέλφων μου	1 2 3 4 5 6
17	Μου αρέσουν τα πράγματα που κάνω στη δουλειά μου	1 2 3 4 5 6
18	Οι στόχοι του οργανισμού στον οποίο εργάζομαι δεν μου είναι ξεκάθαροι	1 2 3 4 5 6
19	Όταν σκέφτομαι την αμοιβή μου αισθάνομαι ότι δεν εκτιμάται η εργασία μου από τον οργανισμό.	1 2 3 4 5 6
20	Οι εργαζόμενοι εδώ προάγονται τόσο γρήγορα όσο και σε άλλες δουλειές	1 2 3 4 5 6
21	Ο/η προϊστάμενος/η μου δείχνει ελάχιστο ενδιαφέρον για το πώς αισθάνονται οι υφιστάμενοί του	1 2 3 4 5 6
22	Το πακέτο πρόσθετων παροχών - πέραν του μισθού που λαμβάνουμε στα πλαίσια της εργασίας είναι δίκαιο	1 2 3 4 5 6
23	Υπάρχουν λίγες ανταμοιβές για αυτούς που εργάζονται εδώ	1 2 3 4 5 6
24	Έχω περισσότερο φόρτο εργασίας απ' ό τι θα έπρεπε	1 2 3 4 5 6
25	Περνώ καλά με τους συναδέλφους μου	1 2 3 4 5 6
26	Συχνά αισθάνομαι ότι δεν γνωρίζω τι συμβαίνει στον οργανισμό στον οποίο εργάζομαι	1 2 3 4 5 6
27	Νιώθω μια αίσθηση υπερηφάνειας για τη δουλειά που κάνω	1 2 3 4 5 6
28	Αισθάνομαι ικανοποιημένος από τις ευκαιρίες μισθολογικών αυξήσεων που μου παρέχονται	1 2 3 4 5 6
29	Υπάρχουν πρόσθετες παροχές πέραν του μισθού που θα έπρεπε να λαμβάνουμε αλλά αυτό δεν συμβαίνει	1 2 3 4 5 6
30	Συμπαθώ τον/την προϊστάμενο/η μου	1 2 3 4 5 6
31	Έχω περισσότερη γραφειοκρατική δουλειά από ό τι θα έπρεπε	1 2 3 4 5 6
32	Θεωρώ ότι οι προσπάθειές μου δεν ανταμείβονται <u>όπως θα 'πρεπε</u>	1 2 3 4 5 6
33	Είμαι ικανοποιημένος από τις ευκαιρίες προαγωγής που μου παρέχονται	1 2 3 4 5 6
34	Υπάρχουν πολλοί διαπληκτισμοί και διαμάχες στη δουλειά	1 2 3 4 5 6
35	Η εργασία μου είναι ευχάριστη	1 2 3 4 5 6
36	Τα εργασιακά καθήκοντα ανατίθενται χωρίς να επεξηγούνται πλήρως.	1 2 3 4 5 6