



ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
MASTER IN BUSINESS ADMINISTRATION

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ
ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Της

ΜΑΡΙΑΣ ΤΣΩΝΗ ΤΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΥ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη Διοίκηση Επιχειρήσεων (με εξειδίκευση στη - Διοίκηση Ανθρωπίνων
Πόρων)

Σεπτέμβριος 2019

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και το πώς σχετίζεται με την εργασιακή εξουθένωση, την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, την οργανωσιακή δέσμευση και το γενικό κλίμα του σχολείου. Σκοπός της μελέτης είναι να εξεταστούν οι σχέσεις μεταξύ αυτών των μεταβλητών, εντός των σχολικών πλαισίων. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 154 Έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα, δάσκαλοι δημοτικών σχολείων. Για την ανάλυση και εκκαθάριση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, χρησιμοποιήθηκε η διερευνητική ανάλυση παραγόντων (Exploratory Factor Analysis-EFA) η οποία διενεργήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων IBM SPSS Statistics 23. Ενώ, για να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ των παραγόντων, πραγματοποιήθηκε η χρήση της μεθόδου Partial Least Squares (PLS) με τη βοήθεια του προγράμματος SmartPLS 3. Με την ολοκλήρωση της στατιστικής διαδικασίας, επιβεβαιώθηκαν οι έξι από τις εννέα ερευνητικές υποθέσεις. Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι σχετίζεται άμεσα και θετικά με το γενικό σχολικό κλίμα ενώ άμεσα και αρνητικά με την εργασιακή εξουθένωση. Με γνώμονα ότι το γενικό σχολικό κλίμα επηρεάζει την ικανοποίηση από την εργασία, οι διευθυντές των σχολείων αλλά και οι εκπαιδευτικές διευθύνσεις, μπορούν να συμβάλλουν καταλυτικά στην βελτίωση των εργασιακών συνθηκών των εκπαιδευτικών, και κατ' επέκταση στην ικανοποίησή τους από την εργασία.

Λέξεις-κλειδιά: εργασιακή ικανοποίηση, εργασιακή εξουθένωση, αυτονομία, αυτοαποτελεσματικότητα, οργανωσιακή δέσμευση, εκπαιδευτικοί, σχολικό πλαίσιο.

Abstract

Present study examines the relationship between teachers' job satisfaction and burnout, self-efficacy, organizational commitment and general school climate. The purpose of this study is to investigate the relationships among these variables within the school context. The participants of this study consisted 154 school teachers of Greek primary schools. The exploratory Factor Analysis (EFA) was used to analyze the data, which was performed using the IBM SPSS Statistics 23. To explore the relationship among these factors, it was the Partial Least Squares (PLS) method through the SmartPLS 3. After completing the statistical procedure, six of the nine research hypotheses were confirmed. Teachers' job satisfaction seems to be directly and positively related to the general school climate and directly and negatively to burnout. The school principals, having great knowledge that the general school climate affects job satisfaction, they could contribute significantly in order to improving teachers' working conditions and as a result their job satisfaction.

Keywords: job satisfaction, job burnout, autonomy, self-efficacy, organizational commitment, teachers, school context.

Περιεχόμενα

Περίληψη	ii
Abstract	iii
Περιεχόμενα	iv
Κατάλογος σχημάτων	vi
Κατάλογος πινάκων	vi
1. Εισαγωγή	1
2. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας	3
2.1 Θεωρίες/Θεωρητικές προσεγγίσεις εργασιακής ικανοποίησης	3
2.2 Εργασιακή ικανοποίηση	5
2.2.1 Εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών	6
2.3 Γενικό κλίμα σχολείου	7
2.3.1 Αυτονομία	8
2.3.2 Κοινωνικό πλαίσιο (σχέσεις με συναδέλφους, υποστήριξη διευθυντή, σχέσεις με γονείς)	9
2.3.3 Προβλήματα πειθαρχίας μαθητών	10
2.4 Εργασιακή εξουθένωση	11
2.4.1 Εργασιακή εξουθένωση εκπαιδευτικών	11
2.5 Αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας	12
2.5.1 Αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικού	13
2.6 Οργανωσιακή δέσμευση	15
3. Μεθοδολογία	17
3.1 Διερευνητική διαδικασία	17
3.2 Διαδικασία προσέγγισης συμμετεχόντων	18
3.3 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας	18

3.4 Πληθυσμός υπό διερεύνηση	19
3.5 Ερευνητικές υποθέσεις	20
4. Ανάλυση δεδομένων και ερμηνεία των ευρημάτων	22
4.1 Εργαλεία μέτρησης παραγόντων	22
4.1.1 Γενικό κλίμα σχολείου	22
4.1.1.1 Αυτονομία εκπαιδευτικών	23
4.1.1.2 Σχέσεις με συναδέλφους	23
4.1.1.3 Υποστήριξη του διευθυντή	23
4.1.1.4 Σχέσεις εκπαιδευτικών με γονείς	23
4.1.1.5 Προβλήματα πειθαρχίας μαθητών	24
4.1.2 Εργασιακή εξουθένωση εκπαιδευτικών	24
4.1.3 Οργανωσιακή δέσμευση εκπαιδευτικών	25
4.1.4 Εργασιακή ικανοποίηση	25
4.1.5 Αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας	25
4.2 Διερευνητική ανάλυση παραγόντων	26
4.3 Μοντέλο δομικών εξισώσεων	29
5. Αποτελέσματα	34
6. Συμπεράσματα	37
7. Προτάσεις	39
8. Περιορισμοί	40
Βιβλιογραφία	42

Κατάλογος σχημάτων

Σχήμα 1: Προτεινόμενο μοντέλο	31
Σχήμα 2: Μοντέλο προσέγγισης δύο βημάτων (two-step approach model)	32

Κατάλογος πινάκων

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία	19
Πίνακας 2: KMO and Bartlett's Test	27
Πίνακας 3: Communalities	27
Πίνακας 4: Pattern matrix	28
Πίνακας 5: Συγκλίνουσας εγκυρότητας	29
Πίνακας 6: Κριτήριο Fornell-Lacker	30
Πίνακας 7: Total Effects	33
Πίνακας 8: Path Coefficients και επίπεδο σημαντικότητας	34
Πίνακας 9: Specific Indirect Effects	35

1. Εισαγωγή

Η ικανοποίηση από την εργασία οδηγεί σε καλύτερες επιδόσεις και οι εργαζόμενοι είναι περισσότερο αφοσιωμένοι στον οργανισμό τον οποίο εργάζονται (Thiagaraj and Thangaswamy, 2017). Επιπλέον, φαίνεται ότι οι ικανοποιημένοι εργαζόμενοι, καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και διατηρούν υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητάς. Κατά συνέπεια, η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης έχει προκαλέσει δικαίως το έντονο ενδιαφέρον των διευθυντών και των στελεχών οργανισμών, οι οποίοι τα τελευταία χρόνια έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στη μελέτη της. Αυτό ενδέχεται να οφείλεται στα ευρήματα ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η ικανοποίηση από την εργασία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την οργανωσιακή δέσμευση. Η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται άμεσα με την εργασιακή απόδοση και φαίνεται να υποστηρίζεται από έρευνες, ότι τα άτομα που αισθάνονται ικανοποιημένα από την εργασία τους, είναι περισσότερο οργανωτικά και διατηρούν πιο σωστές κοινωνικές στάσεις (Organ and Ryan, 1995). Συγκεκριμένα, εργαζόμενοι που δεν είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους, παρουσιάζουν ορισμένα μοτίβα συμπεριφορών όπως, για παράδειγμα, καθυστερούν να μεταβούν στην δουλειά τους, συμμετέχουν συνδικαλιστικές οργανώσεις, κάνουν κατάχρηση ουσιών, εκδηλώνουν συνεχώς τα παράπονά τους και καταφεύγουν στην συνταξιοδότηση συντομότερα (Saari and Judge, 2004). Επιπροσθέτως, η ικανοποίηση από την εργασία σχετίζεται και με αρνητικές επιπτώσεις για το άτομο, όπως είναι η εργασιακή εξουθένωση (Skaalvik and Skaalvik, 2009). Καθώς, η εργασιακή ικανοποίηση έχει ερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό στον ιδιωτικό τομέα και ειδικότερα σε μεγάλες επιχειρήσεις, έτσι κρίθηκε ενδιαφέρουσα η μελέτη της και στον δημόσιο τομέα.

Η διδασκαλία προσφέρει προσωπική ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς, ωστόσο προκαλεί παράλληλα άγχος λόγω των απαιτήσεων από τους ανωτέρους, των συναδέλφων, των μαθητών και των γονέων (Greenglass and Burke, 2003). Επιπλέον, όταν η σχέση δασκάλου και μαθητή είναι φτωχή, περιγράφονται χαμηλότερα επίπεδα αίσθησης αποτελεσματικότητας και κατ' επέκταση ικανοποίησης (Kokkinos, 2007). Η κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών εντός του σχολικού πλαισίου και της εργασιακής ικανοποίησης, είναι πολύ σημαντική καθώς ενδέχεται να αλλάξουν και να βελτιωθούν οι συνθήκες των εργαζόμενων εκπαιδευτικών. Αξίζει να σημειωθεί ότι το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών, έχει αποδειχθεί ένας σημαντικός συντελεστής της απόφασης του ατόμου να εγκαταλείψει το επάγγελμα του (Skaalvik and Skaalvik, 2011).

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώχθηκε να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ του γενικού κλίματος του σχολείου, της οργανωσιακής δέσμευσης, της εργασιακής εξουθένωσης, της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας και της εργασιακής ικανοποίησης. Βάση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας δημιουργήθηκαν εννέα ερευνητικές υποθέσεις και κατασκευάστηκε ένα προτεινόμενο μοντέλο σχέσεων. Με την βοήθεια δύο στατιστικών προγραμμάτων επιτεύχθηκε η μελέτη των ερευνητικών υποθέσεων και των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών.

Πρωταρχικός στόχος της μελέτης είναι να ερευνηθεί το εάν το γενικό κλίμα του σχολείου επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν (Dou, Devos and Valcke, 2017; Malinen and Savolainen, 2016; Skaalvik and Skaalvik, 2009; Curriuan, 1999). Στη συνέχεια να μελετηθούν οι δευτερεύουσες σχέσεις που αφορούν την επιρροή του σχολικού κλίματος στην εργασιακή εξουθένωση, την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και την οργανωσιακή δέσμευση των δασκάλων (Skaalvik and Skaalvik, 2010). Κατόπιν, η διερεύνηση των συσχετίσεων των τριών προαναφερθέντων παραγόντων με την εργασιακή ικανοποίηση. Τέλος, η μελέτη των σχέσεων μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της οργανωσιακής δέσμευσης με την εργασιακή εξουθένωση, εφόσον προέκυψε από την βιβλιογραφική ανασκόπηση ότι η τελευταία, συχνά έχει διαμεσολαβητική λειτουργία στις σχέσεις των παραγόντων που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση (Peng, Zhang, Tia, Miao, Xiao and Zhang, 2014).

2. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

2.1 Θεωρίες/Θεωρητικές προσεγγίσεις εργασιακής ικανοποίησης

Η ικανοποίηση από την εργασία αποτελεί μία έννοια που έχει μελετηθεί ιδιαίτερος τις τελευταίες δεκαετίες, με στόχο την ερμηνεία της αλλά και τη διερεύνηση των αιτιών/πηγών της. Κατά συνέπεια, έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφορες θεωρίες. Οι θεωρίες διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, στις θεωρίες των αναγκών και στις θεωρίες των διαδικασιών. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η έννοια της παρακίνησης, η οποία αποτελεί τη συναισθηματική κατάσταση και το δυναμικό στοιχείο της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς, που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ανθρώπινη εργασία (Μάρκοβιτς, 2002). Σύμφωνα με τις οντολογικές θεωρίες ή διαφορετικά θεωρίες των αναγκών, η εργασιακή ικανοποίηση επιτυγχάνεται με την ικανοποίηση συγκεκριμένων ανθρώπινων αναγκών διαμέσου της εργασίας (Μουζά-Λαζαρίδη, 2006).

Ο Abraham Maslow το 1954, διατύπωσε τη θεωρία ιεραρχίας των ανθρώπινων αναγκών, σύμφωνα με την οποία, οι άνθρωποι ικανοποιούν τις προσωπικές τους ανάγκες στο πλαίσιο της εργασίας τους. Η συγκεκριμένη θεωρία υποστηρίζει, ότι υπάρχει ένα γενικό πρότυπο αναγνώρισης αναγκών, το οποίο ακολουθούν οι άνθρωποι και αποτελείται από πέντε επίπεδα σε αύξουσα σειρά (Larson, 2011). Σκεπτόμενοι το σχήμα μίας πυραμίδας, στη βάση της βρίσκονται οι ανάγκες που σχετίζονται με την επιβίωση. Συνεχίζοντας στα επόμενα επίπεδα, συναντώνται οι κοινωνικές ανάγκες και οι ανάγκες αυτοεκτίμησης. Ενώ, στην κορυφή βρίσκεται η ανάγκη αυτοεκπλήρωσης που σχετίζεται με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων και την εκπλήρωση των στόχων του ατόμου. Εφόσον εκπληρωθούν οι βασικές ανάγκες, σύμφωνα με τον Maslow, παύουν να δρουν ως κίνητρο που παρακινεί. Ωστόσο, υπάρχει και η άποψη ότι ο εργαζόμενος αισθάνεται μεγαλύτερη ικανοποίηση όταν η εργασία του οδηγεί στην εκπλήρωση περισσότερων αναγκών (Μάρκοβιτς, 2002).

Αργότερα, ο Wolf (1970), έδωσε μία νέα ερμηνεία στη θεωρία αναγκών του Maslow, ερμηνεύοντας την εργασιακή ικανοποίηση μέσω της ικανοποίησης των αναγκών (Hill, 2010). Οι άνθρωποι συνεχώς επιδιώκουν την ικανοποίηση των αναγκών τους, αρχικά των αναγκών κατώτερου επιπέδου και στη συνέχεια των αναγκών ανώτερου επιπέδου. Σε ορισμένα επαγγέλματα, στα οποία συγκαταλέγεται και αυτό του εκπαιδευτικού, η μη ικανοποίηση αναγκών ανώτερου επιπέδου, συχνά συνεπάγεται λιγότερη εργασιακή ικανοποίηση (Hill, 2010).

Έχοντας ως βάση τα προαναφερθέντα, ο Herzberg (1959) διατύπωσε τη θεωρία των δύο παραγόντων με στόχο την περιγραφή των παραγόντων παρακίνησης των εργαζομένων, στο χώρο εργασίας τους. Ο Herzberg λοιπόν, προσπάθησε να καταστήσει σαφές ότι η ικανοποίηση και η απογοήτευση από την εργασία οφείλονται σε διαφορετικούς παράγοντες. Από τη μία πλευρά βρίσκονται οι παράγοντες διατήρησης, στους οποίους συγκαταλέγονται ο μισθός, η ασφάλεια και οι πολιτικές της επιχείρησης που αφορούν την αποφυγή της δυσαρέσκειας και τη διατήρηση της απόδοσης σε αποδεκτά επίπεδα. Ενώ, από την άλλη πλευρά υπάρχουν οι παράγοντες παρακίνησης οι οποίοι εμπεριέχουν την ελευθερία ανάληψης ευθυνών, την ευχέρεια πρωτοβουλιών και τη φύση της εργασίας και ωθούν τον εργαζόμενο να αποδώσει στο μέγιστο των ικανοτήτων του (Herzberg, Mausner and Snyderman, 1959).

Ο Victor Vroom (1964) διατύπωσε τη θεωρία των προσδοκιών, σύμφωνα με την οποία τα κίνητρα και η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέονται, ενώ παράλληλα περιγράφεται ο τρόπος παρακίνησης των ατόμων ως μια διαδικασία με τρεις βασικές υποθέσεις. Συγκεκριμένα, η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται με το πόσο ελκυστική είναι η εργασία και με το ποια είναι η προσφορά της στο άτομο. Κατά τον Vroom, η αξία της ανταμοιβής είναι εντελώς υποκειμενική και ενδέχεται να είναι για ένα άτομο θετική, αρνητική ή μηδενική (Μουζά-Λαζαρίδη, 2006). Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας, ορίζει τις πέντε βασικές διαστάσεις της εργασίας που καθορίζουν την στάση του εργαζομένου και ως αποτέλεσμα, την εργασιακή ικανοποίηση ως εξής: ποικιλία απαιτούμενων δεξιοτήτων, ταυτότητα, ακρίβεια και σπουδαιότητα του παραγόμενου έργου, αυτονομία και ελευθερία κατά την εκτέλεση της εργασίας και ανατροφοδότηση σχετικά με την απόδοση (Lunenburg, 2011; Hackman and Oldham, 1976). Τέλος, ο Edwin Locke (1969) υποστήριξε ότι οι ενέργειες κάθε εργαζομένου πρέπει να κατευθύνονται προς έναν σκοπό, μία κινητήριο δύναμη, η οποία έχει άμεση σύνδεση με την προσωπικότητα και τις αξίες του. Επίσης, εφόσον οδηγεί σε ανταμοιβή, προκαλεί υψηλό βαθμό εργασιακής ικανοποίησης (Μάρκοβιτς, 2002), επιπλέον σύμφωνα με τους Locke και Latham (1990) σημαντικό παράγοντα αποτελεί και η ύπαρξη ανατροφοδότησης που λαμβάνει ο εργαζόμενος σχετικά με τις αποδόσεις του.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαία η αποσαφήνιση ορισμένων εννοιών, με σκοπό την βέλτιστη κατανόηση του θεωρητικού και ερευνητικού μέρους της διπλωματικής εργασίας. Έννοιες όπως η εργασιακή ικανοποίηση, η εργασιακή εξουθένωση, η οργανωσιακή δέσμευση και η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας θα οριοθετηθούν και θα εξηγηθούν για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας.

2.2 Εργασιακή ικανοποίηση

Στην ερευνητική βιβλιογραφία, εργασιακή ικανοποίηση θεωρείται η θετική αξιολόγηση που κάνουν τα άτομα για την εργασία τους (Weiss, 2002) και είναι ίσως η ευρύτερα μελετημένη έννοια στην οργανωσιακή έρευνα, τις τελευταίες δεκαετίες (Currivan, 1999). Η επιστημονική μελέτη της εργασιακής ικανοποίησης, ξεκίνησε στις αρχές του 1900, με περισσότερες από τις μελέτες να είναι εστιασμένες στον τομέα της βιομηχανίας και των επιχειρήσεων (Larson, 2011). Έκτοτε, έχει πραγματοποιηθεί σημαντικός αριθμός θεωρητικών αλλά και εμπειρικών μελετών, καθιστώντας την εργασιακή ικανοποίηση μία έννοια που έχει μελετηθεί διεξοδικά από τους ψυχολόγους και ειδικούς στην οργανωσιακή συμπεριφορά (Gamero Burón and Lassibille, 2016).

Πληθώρα ορισμών έχουν δοθεί για την περιγραφή της εργασιακής ικανοποίησης, ωστόσο στην συγκεκριμένη έρευνα υιοθετήθηκε ο ορισμός του Locke (1969), ως πιο ευρέως χρησιμοποιούμενος. Ως εργασιακή ικανοποίηση, ορίζεται το ευχάριστο ή το θετικό συναίσθημα που προκύπτει από την εργασία ενός ατόμου (Locke, 1969). Οι Hulin και Smith (1965), υποστηρίζουν ότι οι βασικότερες διαστάσεις που φαίνεται να συσχετίζονται άμεσα με την εργασιακή ικανοποίηση είναι ο μισθός, οι εργασιακοί ρόλοι, οι ευκαιρίες ανέλιξης, οι ικανότητες του προϊστάμενου και η σχέση με τους συναδέλφους (Βακόλα και Νικολάου, 2012, σελ. 170-171). Ο Mottaz (1988), ωστόσο, περίπου είκοσι χρόνια αργότερα ισχυρίστηκε ότι για να είναι μία εργασία συναρπαστική και να παρέχει προκλήσεις, χρειάζεται οι προϊστάμενοι να πληρούν ορισμένα κριτήρια όπως το να είναι δίκαιοι, διακριτικοί και ικανοί. Μεταγενέστερη έρευνα, έδειξε ότι μέσα από έντεκα εργασιακούς στόχους που τέθηκαν στους συμμετέχοντες, αυτοί ανέδειξαν ως πιο σημαντικούς δύο, τη δίκαιη αμοιβή και το ενδιαφέρον στην εργασία.

Από την έρευνα έχει προκύψει ότι υπάρχουν τόσο εγγενείς όσο και εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν την αίσθηση της ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας από την εργασία. Παράγοντες όπως η ψυχολογική κατάσταση που βρίσκεται το άτομο, οι πολιτισμικές του επιρροές και οι επιρροές που προκύπτουν από τις καταστάσεις που λαμβάνουν χώρα στο εργασιακό πλαίσιο, επηρεάζουν τα επίπεδα ικανοποίησης του ατόμου από την εργασία του. Επιπλέον, τα εγγενή χαρακτηριστικά της εργασίας αποτελούν σημαντικό παράγοντα της εργασιακής ικανοποίησης, ο λόγος είναι ότι οι εργαζόμενοι τείνουν να αξιολογούν διαφορετικές πτυχές της δουλειάς τους όπως η αξιολόγηση, η αμοιβή, οι ευκαιρίες προώθησης και οι συνεργάτες (Saari and Judge, 2004). Επίσης, η ποιοτική σχέση με τους ανωτέρους, επηρεάζει τη συνολική εμπειρία από την εργασία με εξαιρετικά θετικό τρόπο (Graen and Scandura, 1987).

2.2.1 Εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Βασιζόμενοι στον ορισμό της εργασιακής ικανοποίησης που έδωσε ο Locke (1976), οι Skaalvik και Skaalvik (2010), περιέγραψαν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως τη θετική τους αντίδραση στην εργασία τους ή τον διδακτικό τους ρόλο. Η ικανοποίηση από τη διδασκαλία είναι συνάρτηση της σχέσης μεταξύ αυτού που επιθυμεί κάποιος από την εργασία του και του τι θεωρεί ότι προσφέρει μέσω αυτής (Ho and Au, 2006). Αξίζει να σημειωθεί επίσης ότι, όσο πιο ευτυχισμένο είναι το άτομο τόσο μεγαλύτερο είναι το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία του (Ahmad, Ahmad and Ali-Shah, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί όταν η ικανοποίηση συνδέεται με εγγενείς παράγοντες, επηρεάζονται από τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εντός της αίθουσας, από την καθημερινή αλληλεπίδραση με τους μαθητές, εφόσον φαίνεται ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών επηρεάζουν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών όπως επίσης και την άποψη των μαθητών σχετικά με τον έλεγχο των εκπαιδευτικών εντός της τάξης. Αναφορικά με τους εξωγενείς παράγοντες, έχουν συσχετιστεί με τον μισθό, την ασφάλεια και την υποστήριξη των διευθυντών (Perie and Baker, 1997). Κατά συνέπεια, οι πηγές ικανοποίησης και μη ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών μπορεί να ταξινομηθούν σε τρεις βασικούς τομείς τις εγγενείς ανταμοιβές της διδασκαλίας, τους εξωτερικούς παράγοντες του σχολείου και τους ενδοσχολικούς παράγοντες (Dinham and Scott, 1998). Οι εγγενείς ανταμοιβές της διδασκαλίας αφορούν το πραγματικό έργο της διδασκαλίας, τη συνεργασία με τους μαθητές, την εκμάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών, τα οποία αποτελούν πρωταρχικά κίνητρα για να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός και είναι η κύρια πηγή ικανοποίησής τους (Scott, Stone, and Dinham, 2001). Στους ενδοσχολικούς παράγοντες, συγκαταλέγονται οι σχέσεις με τους συναδέλφους, οι σχέσεις με τους γονείς των μαθητών και η υποστήριξη από τον διευθυντή (Skaalvik and Skaalvik, 2011). Εξωγενείς παράγοντες μπορούν να θεωρηθούν οι επιβαλλόμενες παραδείγματος χάριν, από την εκάστοτε κυβέρνηση, εκπαιδευτικές αλλαγές, η αρνητική προβολή των εκπαιδευτικών στα μέσα μαζικής ενημέρωσης και η μείωση του σεβασμού στον δάσκαλο (Scott, Stone and Dinham, 2001).

Το επίπεδο ικανοποίησης των δασκάλων επηρεάζει θετικά την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων, δηλαδή, ένα σχολείο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους, θα παρέχει κατάλληλη εκπαίδευση και το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών του θα είναι υψηλό. Οι εκπαιδευτικοί που είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους έχουν τη δυνατότητα να πετύχουν σημαντικούς

εκπαιδευτικούς στόχους, ειδικά όταν υπάρχει παράλληλα ισορροπία και συνεργασία μεταξύ τους, των μαθητών και των γονέων (Demirtaı, 2010). Από την άλλη πλευρά, η χαμηλή ικανοποίηση από τη διδασκαλία, αναμένεται να σχετίζεται με το εργασιακό άγχος (ψυχολογική δυσφορία) και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση των δασκάλων (Ho and Au, 2006).

Συγκεντρωτικά, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με κοινωνικούς και οργανωτικούς παράγοντες, όπως είναι οι εργασιακές συνθήκες, οι σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του σχολικού πλαισίου και η αυτονομία, με γνωστικούς παράγοντες όπως είναι η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και με συναισθηματικούς παράγοντες όπως είναι η εξάντληση και το στρες από την εργασία (Malinen and Savolainen, 2016). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους μπορούν να ικανοποιούνται από την εργασία, αλλά το επίπεδο ικανοποίησης μπορεί να μειωθεί από το άγχος, από την ασάφεια των ρόλων, την περιορισμένη αυτονομία, τις συγκρούσεις με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους (Greenglass and Burke, 2003). Επιπλέον, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Cockburn (2000), παρατηρήθηκε ότι οι λόγοι που έκαναν τους δασκάλους να είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους ήταν το αίσθημα αυτοπραγμάτωσης, οι καλές συναδελφικές σχέσεις και οι προκλήσεις του εκπαιδευτικού έργου.

2.3 Γενικό κλίμα σχολείου

Από όλους τους παράγοντες ικανοποίησης, η ικανοποίηση από τη φύση της ίδιας της εργασίας, είναι αυτός που μετρά περισσότερο για τον εργαζόμενο, διότι περιλαμβάνει την εργασιακή πρόκληση (job challenge), την αυτονομία, την ποικιλία εργασιών και την ανάθεση αρμοδιοτήτων (Saari and Judge, 2004). Εργασιακοί πόροι μπορεί να θεωρηθούν η αυτονομία, η δημόσια υποστήριξη των συναδέλφων και των προϊσταμένων, η ποικιλία και η παροχή ανατροφοδότησης εντός του εργασιακού πλαισίου (Bermejo-Toro, Prieto-Ursúa and Hernández, 2016). Το γενικό κλίμα του σχολείου άρχισε να απασχολεί τους ερευνητές από το 1950 και θεωρείται πως δεν υπάρχει ομοφωνία των ερευνητών για το πως πρέπει να οριστεί (Thapa, Cohen, Guffey and Higgins-D' Alessandro, 2013). Λόγω του γεγονότος ότι η παρούσα έρευνα, επικεντρώνεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εργασία τους, ακολουθείται μία περισσότερο ψυχοκοινωνική αντιμετώπιση, σε ότι αναφέρεται στο σχολικό κλίμα, όπου εργάζονται και διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί (Johnson, Stevens and Zvoch, 2007, p. 834).

2.3.1 Αυτονομία

Η αυτονομία στο εργασιακό πλαίσιο έχει μελετηθεί από κοινωνική, ηθική και δεοντολογική οπτική (McDonald, 2002). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτοπροσδιορισμού, η αυτονομία αποτελεί θεμελιώδη παγκόσμια ψυχολογική ανάγκη και είναι σημαντική για τα κίνητρα και την ψυχολογική ευημερία των ανθρώπων (Deci and Ryan, 2000). Αυτονομία, στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ο βαθμός στον οποίο οι δάσκαλοι μπορούν να ελέγχουν διάφορες πτυχές της επαγγελματικής τους ζωής όπως για παράδειγμα, την ανάπτυξη ενός διδακτικού προγράμματος και το σχεδιασμό της διδασκαλίας τους (Rinehart, Short, Short, and Eckley, 1998). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ελεύθεροι να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την εργασία τους (Bogler, 2005).

Η αυτονομία αποτελεί έναν επιπλέον εργασιακό πόρο για τους εργαζομένους που την απολαμβάνουν και λειτουργεί θετικά στους εκπαιδευτικούς που είναι αγχώδης (Bakker, Demerouti, Hakanen, and Xanthopoulou, 2007). Συγκεκριμένα, σε μελέτη των Bakker, Demerouti και Euwema (2005), φάνηκε ότι οι παράγοντες άγχους στην εργασία επηρέασαν τους εργαζόμενους μόνο αν οι εκπαιδευτικοί είχαν χαμηλή αυτονομία στην εργασία τους. Φαίνεται επιπλέον, ότι αποτελεί προγνωστικό παράγοντα για την ύπαρξη εργασιακής ικανοποίησης (Skaalvik and Skaalvik, 2010; Skaalvik and Skaalvik, 2014), εφόσον τα υψηλά επίπεδα αίσθησης εργασιακής αυτονομίας οδηγούν σε μεγαλύτερη εμπλοκή και ικανοποίηση από την εργασία. Σε αντιδιαστολή με τα παρά πάνω, η αυτονομία συνδέεται αρνητικά με την εργασιακή εξουθένωση (Skaalvik and Skaalvik 2009; Skaalvik and Skaalvik, 2014). Η εμπειρική έρευνα αποδεικνύει ότι η αυτονομία των εκπαιδευτικών συνδέεται θετικά με την ικανοποίηση από την εργασία. Οι Koustelios, Karabatzaki και Kousteliou (2004), ανέφεραν ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και της εργασιακής ικανοποίησης. Η συσχέτιση αυτή συνάδει και με μετρήσεις μετέπειτα ερευνών, όπως αυτών των δύο διαφορετικών ερευνών που πραγματοποίησαν οι Skaalvik και Skaalvik το 2009 και το 2010 (Skaalvik and Skaalvik, 2014).

Η ικανοποίηση της ανάγκης για αυτονομία αναμένεται να είναι εξίσου σημαντική για όλους τους εκπαιδευτικούς. Υπάρχει επίσης η θεωρητική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία η ικανοποίηση των συγκεκριμένων αναγκών, τροφοδοτεί εγγενή κίνητρα. Συγκεκριμένα, οι άνθρωποι χρειάζεται να αισθάνονται ικανοί και αυτόνομοι για την διατήρηση αυτών των κινήτρων. Έτσι, αναμένεται ότι η αυτονομία των εκπαιδευτικών θα διαδραματίσει σημαντικά θετικό ρόλο στη δέσμευση τους από την εργασία (Skaalvik

and Skaalvik, 2014). Άλλωστε στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών, η αυτονομία είναι απαραίτητη ούτως ώστε να μπορούν οι δάσκαλοι να ανταποκριθούν στις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών και να φέρουν εις πέρας καταστάσεις που χρειάζονται άμεση επίλυση (Skaalvik and Skaalvik, 2009).

2.3.2 Κοινωνικό πλαίσιο (σχέσεις με συναδέλφους, υποστήριξη διευθυντή, σχέσεις με γονείς)

Το σχολικό κλίμα, εξ ορισμού, αντικατοπτρίζει τις εμπειρίες των μαθητών, του εκπαιδευτικού προσωπικού και των γονέων από κοινωνική, συναισθηματική, ηθική και ακαδημαϊκή πλευρά (Berkowitz & Bier, 2006). Στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ουσιαστικά ο εργαζόμενος αρχικά θα πρέπει να δομήσει σχέσεις. Σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης με τους συναδέλφους του, με τον διευθυντή του και τους γονείς των μαθητών. Ο Guo (2012) διαπίστωσε ότι το περιβάλλον εργασίας των εκπαιδευτικών, μπορεί να θεωρηθεί δείκτης των σχέσεων των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και των διευθυντών του σχολείου και τόνισε το θεμελιώδη ρόλο των θετικών σχέσεων των ενηλίκων για ένα θετικό σχολικό κλίμα.

Όταν η σχέση με τον προϊστάμενο χαρακτηρίζεται από υψηλή ποιότητα, τότε ο εργαζόμενος ανταποδίδει διαμέσου της εργασίας του, με μεγαλύτερη δέσμευση και θετική εργασιακή συμπεριφορά (Dansereau, Graen, and Haga, 1975). Επιπλέον, οι εργαζόμενοι που έχουν εξαιρετικής ποιότητας σχέση με τον προϊστάμενο τους έχουν υψηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας (Murphy and Ensher, 1999), εμφανίζουν λιγότερο άγχος και εργασιακή εξουθένωση (Thomas and Lankau, 2009) και περισσότερη εργασιακή ικανοποίηση. Αναφορικά με τη σχέση εκπαιδευτικού και διευθυντή, φαίνεται ότι μία αρνητικά φορτισμένη σχέση είναι προβλεπτικός παράγοντας σχετικά με την εργασιακή εξάντληση των δασκάλων (Cano-Garcia et al., 2005). Παρόμοια επίδραση εντοπίζεται και μεταξύ των συναδελφικών σχέσεων, όπου οι σωστές διαπροσωπικές σχέσεις εντός του επαγγελματικού περιβάλλοντος φαίνεται ότι ενισχύουν την επαγγελματική ικανοποίηση (Locke, 1976).

Στις μέρες μας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων σε σχέση με μερικές δεκαετίες παλαιότερα είναι υψηλότερο, ίσως αυτός είναι και ο λόγος που οι δάσκαλοι έχουν ολοένα και μεγαλύτερη εμπλοκή με τους γονείς των μαθητών τους (BlackBranch, 1996). Στην περίπτωση που η επικοινωνία εκπαιδευτικού και γονέα χαρακτηρίζεται από δυσκολίες, μπορεί να προκαλέσει έντονη πίεση στον εκπαιδευτικό, εντείνοντας τα επίπεδα στρες και

δημιουργώντας το αίσθημα χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας αφού αισθάνονται ότι δεν κάνουν σωστά την δουλειά τους (Skaalvik and Skaalvik, 2011; Skaalvik and Skaalvik, 2009). Έρευνα σε Γερμανούς δασκάλους, έδειξε ότι η πίεση και οι απαιτήσεις των γονέων προς τους δασκάλους, σχετίζεται θετικά με την εργασιακή εξουθένωση (Stoeber and Rennert, 2008).

2.3.3 Προβλήματα πειθαρχίας μαθητών

Έχει παρατηρηθεί ότι, η αντιμετώπιση των προβλημάτων πειθαρχίας στα πλαίσια της τάξης, μπορεί να οδηγήσει σε μελλοντικά προβλήματα, τα οποία με τη σειρά τους μπορεί να οδηγήσουν σε ανησυχία και άγχος, τα οποία αποτελούν προγνωστικό παράγοντα για την ύπαρξη εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών (Buchanan, 2010). Ο Chang (2009), εξέτασε τη σχέση μεταξύ της αντιμετώπισης προβλημάτων πειθαρχίας και εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, βρίσκοντας ότι συσχετίζονται. Προσπαθώντας να νοηματοδοτήσει τη σχέση αυτή εξήγησε ότι, όταν ο δάσκαλος θέτει ορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους και ματαιώνεται, αναμένεται να εμφανίσει συναισθηματική εξάντληση και μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση.

Με βάση τα παραπάνω, η αυτονομία, οι σχέσεις με τους συναδέλφους, η υποστήριξη του προϊσταμένου, οι σχέσεις με τους γονείς και η αντιμετώπιση απείθαρχων μαθητών, συγκεντρώθηκαν και δημιουργήθηκε μία ευρύτερη θεματική ενότητα, το γενικό κλίμα σχολείου.

Υπόθεση 1: Το γενικό κλίμα του σχολείου συσχετίζεται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση.

Υπόθεση 2: Το γενικό κλίμα του σχολείου συσχετίζεται αρνητικά με την εργασιακή εξουθένωση.

Υπόθεση 3: Το γενικό κλίμα του σχολείου έχει θετική συσχέτιση με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας.

Υπόθεση 4: Το γενικό κλίμα σχολείου έχει θετική συσχέτιση με την οργανωσιακή δέσμευση.

2.4 Εργασιακή εξουθένωση

Η εργασιακή εξουθένωση συχνά περιγράφεται ως ένα σύνδρομο το οποίο απαρτίζεται από την συναισθηματική εξουθένωση, την αποπροσωποποίηση και μείωση της προσωπικής ολοκλήρωσης (Maslach, Jackson and Leiter, 1996). Οι Maslach, et al. (1996), υποστηρίζουν ότι η συναισθηματική εξουθένωση είναι η πιο βασική πτυχή της εργασιακής εξουθένωσης. Η εργασιακή εξουθένωση θεωρείται ότι απορρέει από το μακροχρόνιο εργασιακό στρες, ιδίως όταν αυτό συναντάται σε εργαζόμενους στον τομέα ανθρωπιστικών επαγγελμάτων, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών (Jennett, Harris and Mesibov, 2003). Οι επαγγελματίες που σχετίζονται έντονα με άλλους ανθρώπους, προσφέροντας τις υπηρεσίες τους, συχνά επιβαρύνονται με αισθήματα θυμού, φόβου ή απόγνωσης που προκύπτουν από τον «πελάτη» και δεν είναι πάντα εύκολα διαχειρίσιμα (Maslach and Jackson, 1981). Τέτοιου τύπου εργαζόμενοι ενδέχεται σύμφωνα με τις Maslach and Jackson (1981), να υποφέρουν από χρόνιο άγχος, το οποίο μπορεί να τους εξαντλήσει συναισθηματικά, οδηγώντας τους στην εργασιακή εξουθένωση. Άλλωστε, έχει αποδειχθεί ότι η συναισθηματικά φορτισμένη εργασία, σχετίζεται θετικά με τα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης (Kinmana, Wrayb and Strangea, 2011) και ότι το χρόνιο εργασιακό στρες οδηγεί στην εργασιακή εξουθένωση (burnout) (Cunningham, 1983).

2.4.1 Εργασιακή εξουθένωση εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί είναι μία από τις επαγγελματικές ομάδες που είναι πιθανότερο να παρουσιάσουν εργασιακό στρες, το οποίο μπορεί να μετατραπεί σε σύνδρομο εργασιακής εξουθένωσης (burnout syndrome), μία από τις πιο κοινές συνέπειες του χρόνιου εργασιακού άγχους (Bermejo-Toro, Prieto-Ursúa and Hernández, 2016). Το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι η διδασκαλία είναι μια πολύ αγχωτική εργασία (Κυγιάκου, 2001). Το να εργάζεται κάποιος ως εκπαιδευτικός, μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά στρεσογόνο. Για παράδειγμα, στην Φιλανδία τα ποσοστά των εργαζομένων, οι οποίοι βίωναν υψηλά επίπεδα στρες, φάνηκε ότι ήταν υψηλότερα στην εκπαίδευση εν συγκρίσει με άλλα επαγγέλματα (Malinen and Savolainen, 2016).

Αρκετές έρευνες έχουν εστιάσει στο ρόλο των εργασιακών απαιτήσεων στην ευημερία των δασκάλων (Bermejo-Toro, Prieto-Ursúa and Hernández, 2016). Οι μελέτες σε διαφορετικούς πολιτισμούς για την εργασιακή εξουθένωση, προβλέπουν την γενικότερη υγεία των εκπαιδευτικών, τα κίνητρά τους και την ικανοποίησή τους από την εργασία

(Skaalvik and Skaalvik, 2009). Η διδασκαλία έχει περιγραφεί ως μια βαθιά συναισθηματική δραστηριότητα που έχει ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί να είναι πιο ευάλωτοι στο άγχος, στην ψυχολογική δυσφορία και εξάντληση από την εργασία, από ό,τι άλλες επαγγελματικές ομάδες (Kinmana, Wrayb and Strangea, 2011). Οι δάσκαλοι με υψηλά επίπεδα άγχους, το οποίο προκύπτει από το φόρτο εργασίας και την κακή συμπεριφορά των μαθητών, παρουσιάζουν υψηλότερα αρνητικά αποτελέσματα υγείας και επαγγελματικής κατάρρευσης, συμπεριλαμβανομένης της εργασιακής εξουθένωση (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένη προσωπική ολοκλήρωση) (Kyriacou, 2001).

Η ύπαρξη αποπροσωποποίησης των δασκάλων απέναντι στους μαθητές τους και η συναισθηματική εξουθένωση, δημιουργεί την υποψία παρουσίας εργασιακής εξουθένωσης (Skaalvik and Skaalvik, 2009). Η αποπροσωποποίηση στους εκπαιδευτικούς αναφέρεται σε κυνικά κίνητρα και αισθήματα για τους μαθητές ή για τους συναδέλφους τους (Skaalvik and Skaalvik, 2010). Ενώ από τις τρεις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης η πιο χαρακτηριστική είναι η συναισθηματική εξουθένωση (Malinen and Savolainen, 2016).

Υπόθεση 5: Η εργασιακή εξουθένωση έχει αρνητική συσχέτιση με την εργασιακή ικανοποίηση

2.5 Αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας

Ο Bandura (1997), όρισε την αυτοαποτελεσματικότητα ως τις πεποιθήσεις για τις ικανότητες ενός ατόμου να οργανώνει και να εκτελεί την πορεία δράσης του, που απαιτείται για την επίτευξη συγκεκριμένων έργων. Η αυτοαποτελεσματικότητα αφορά ένα συγκεκριμένο επίτευγμα και όχι το σύνολο των συμπεριφορών ενός ανθρώπου (Bandura, 1997), με άλλα λόγια είναι οι πεποιθήσεις των ανθρώπων στις δυνατότητές τους να παράγουν δεδομένες επιτεύξεις (Bandura, 2006b). Συχνά, αυτό το σύστημα πεποιθήσεων αντιμετωπίζεται σαν να είναι ένα γενικευμένο χαρακτηριστικό. Στην πραγματικότητα, οι άνθρωποι διαφέρουν ως προς την αποτελεσματικότητά τους, όχι μόνο σε διαφορετικούς τομείς λειτουργίας αλλά και σε διάφορες πτυχές εντός ενός συγκεκριμένου πεδίου δραστηριότητας. Κατά συνέπεια, δεν υπάρχει ένα ενιαίο μέτρο μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας με έναν ενιαίο συντελεστή εγκυρότητας (Bandura, 2012).

Η καθημερινότητα του ανθρώπου αποτελείται από ποικίλες σφαίρες δραστηριοτήτων και είναι σαφές ότι ένα άτομο δεν μπορεί να φέρει εις πέρας κάθε είδους έργο. Ως εκ τούτου, οι άνθρωποι διαφέρουν στους τομείς στους οποίους καλλιεργούν την αυτοαποτελεσματικότητα τους και τα επίπεδα στα οποία την αναπτύσσουν (Bandura, 2012). Έτσι γεννάται το ερώτημα, πώς ένα άτομο μπορεί να σχηματίσει μία γενικευμένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, εάν έχει υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα για τη διαχείριση μιας επιχείρησης, χαμηλή αυτοεκτίμηση για τη διαχείριση της οικογενειακής ζωής και μεσαία αυτοαποτελεσματικότητα για κοινωνικές δραστηριότητες. Η θεωρία καθορίζει μια σειρά συνθηκών κάτω από τις οποίες μπορεί να υπάρξει κάποια γενικότητα αυτοαποτελεσματικότητας σε όλους τους τομείς δραστηριότητας (Bandura, 1997). Ωστόσο, η γενικότητα αξιολογείται καλύτερα από πολυδιάστατες κλίμακες μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας (Bandura, 2012).

2.5.1 Αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικού

Την τελευταία δεκαετία, η ερευνητική βιβλιογραφία δείχνει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Wheatley, 2005). Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, είναι η πεποίθηση που διατηρεί ο δάσκαλος για την ικανότητά του να εκτελεί έργα δράσης, τα οποία απαιτούν να επιτύχει σε ειδικά διδακτικά καθήκοντα συγκεκριμένου περιεχομένου (Tschannen-Moran, Hoy and Hoy, 1998). Επιπλέον, είναι η αξιολόγηση της δικής του ικανότητας αναφορικά με την εργασία του (Goddard and Goddard, 2001) και συνήθως μετράται ως μία πολύπλοκη έννοια (Malinen et al., 2013; Skaalvik and Skaalvik, 2010).

Η αυτοαποτελεσματικότητα στηρίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικής γνωστικής θεωρίας, η οποία επικεντρώνεται στην εξέλιξη και την εξάσκηση του ανθρώπου (Bandura, 2006a). Με βάση την κοινωνική γνωστική θεωρία, η αυτοαποτελεσματικότητα, μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι οι ατομικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να σχεδιάζουν, να οργανώνουν και να εκτελούν τις δραστηριότητες που απαιτούνται για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Έχοντας τούτο κατά νου, σύμφωνα με τον Bandura (1997), η δομή των ερωτήσεων που μετρούν την αυτό-αποτελεσματικότητα, θα πρέπει να έχουν μία συγκεκριμένη σύσταση. Πιο συγκεκριμένα, επειδή η αυτοαποτελεσματικότητα αφορά την αντιληπτική ικανότητα του ερωτηθέντος, οι ερωτήσεις χρειάζεται να τίθενται υπό τη μορφή «μπορώ να» ή «είμαι ικανός να», ώστε να καθίσταται σαφές ότι οι προτάσεις αφορούν τις ατομικές του ικανότητες.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτοπροσδιορισμού, η αυτονομία και η αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελούν θεμελιώδεις παγκόσμιες ψυχολογικές ανάγκες και είναι σημαντικές για τα κίνητρα και την ψυχολογική ευημερία των ανθρώπων (Deci and Ryan, 2000). Η υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, οδηγεί σε μεγαλύτερα επίπεδα ενθουσιασμού και επιτυχίας στην εργασία (Peng, Li, Zhang, Tia, Miao and Zhang, 2014). Ένας εργαζόμενος, λόγω χάρη ένας εκπαιδευτικός, γεμάτος θετική ενέργεια, συνήθως είναι πιστός, ικανοποιημένος από της εργασία του και ακούραστος εργαζόμενος (Peng et al, 2014). Αντίθετα, η χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας ενδέχεται να αυξήσει την εργασιακή εξουθένωση των δασκάλων, όπως επίσης να τους ωθήσει να εγκαταλείψουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Yu, Wang, Zha, Dai and Yang, 2015). Σύμφωνα με την Brown (2012), η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συσχετίζεται αρνητικά με τη συναισθηματική εξουθένωση, η οποία αποτελεί διάσταση της εργασιακής εξουθένωσης. Συνεπώς, οι δάσκαλοι με μεγαλύτερα επίπεδα εργασιακού στρες, που το αναφέρουν ως την εμπειρία που συνοδεύεται από αρνητικά συναισθήματα, τα οποία προκύπτουν από την εργασία, έχουν χαμηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (Schwarzer and Hallum, 2008). Η εργασιακή εξουθένωση των δασκάλων έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται μέτρια με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τους (Friedman and Farber, 1992). Ωστόσο οι Skaalvik και Skaalvik (2007), βρήκαν ισχυρή σχέση μεταξύ της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της εργασιακής εξουθένωσης.

Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι τα υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας αυξάνουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, μειώνουν το άγχος και την εργασιακή εξουθένωση (Skaalvik and Skaalvik, 2014). Σύμφωνα με τους Skaalvik και Skaalvik (2010), η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων έχει αρνητική συσχέτιση και με τις δύο διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης τη συναισθηματική εξουθένωση και την αποπροσωποποίηση. Ενώ, σε μεταγενέστερη ανάλυση φάνηκε ότι η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας αναφορικά με τη διαχείριση της τάξης, φαίνεται να συνδέεται και με τις τρεις διαστάσεις της εργασιακής εξουθένωσης (Aloe, Amo and Shanahan, 2014).

Υπόθεση 6: Η αυτοαποτελεσματικότητα έχει θετική συσχέτιση με την εργασιακή ικανοποίηση

Υπόθεση 7: Η αυτοαποτελεσματικότητα έχει αρνητική συσχέτιση με την εργασιακή εξουθένωση.

2.6 Οργανωσιακή δέσμευση

Το ζήτημα της οργανωσιακής δέσμευσης στο πλαίσιο τόσο των ιδιωτικών όσο και των δημόσιων οργανισμών, έχει γενικά λάβει σημαντική ερευνητική εστίαση τα τελευταία 25 χρόνια (Hope, 2003). Η οργανωσιακή δέσμευση συνδέεται άμεσα και με την επιθυμία του εργαζομένου να αποχωρήσει από τον οργανισμό. Μελέτες υποστηρίζουν ότι η μεγαλύτερη δέσμευση έχει ως συνέπεια, λιγότερες αποχωρήσεις εργαζομένων από τον οργανισμό (Lee et al., 1992). Η κυρίαρχη άποψη που προκύπτει από τη βιβλιογραφία, υποθέτει ότι η ικανοποίηση προκαλεί δέσμευση (Mueller et al., 1994). Ωστόσο η εμπειρική έρευνα δεν επιβεβαιώνει πάντα αυτή την άποψη και για αυτό το λόγο έχουν αναπτυχθεί εναλλακτικά επιχειρήματα. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι η οργανωσιακή δέσμευση προηγείται της εργασιακής ικανοποίησης και συνδέεται με αυτή με αιτιώδη σχέση (Vandenberg and Lance, 1992). Φαίνεται ότι το επίπεδο ικανοποίησης των εργαζομένων εξαρτάται από το επίπεδο δέσμευσής τους με τον οργανισμό, γενικότερα από μία κοινωνική ψυχολογική οπτική, δημιουργείται η υπόθεση ότι τα άτομα αναπτύσσουν συμπεριφορές συναφείς με καταστάσεις που ήδη έχουν λάβει χώρα στο εργασιακό τους περιβάλλον (O'Reilly and Caldwell, 1980).

Υπόθεση 8: Η οργανωσιακή δέσμευση έχει θετική συσχέτιση με την εργασιακή ικανοποίηση

Η εργασιακή ικανοποίηση και η οργανωσιακή δέσμευση είναι δύο έννοιες οι οποίες συγχέονται (Judge and Kammeyer-Mueller, 2012), ωστόσο διαφέρουν διότι η εργασιακή ικανοποίηση υποδηλώνει θετικά συναισθήματα προς μία συγκεκριμένη εργασία ενώ η οργανωσιακή δέσμευση είναι ο βαθμός στον οποίο αισθάνεται αφοσιωμένος ένας εργαζόμενος σε έναν συγκεκριμένο οργανισμό (Allen and Meyer, 1990; Mueller, Wallace, and Price, 1992). Παρόμοια με τη διάσταση που έχουν δώσει οι Meyer και Allen (1990) στην οργανωσιακή δέσμευση έτσι και στην παρούσα εργασία έχει υιοθετηθεί η οπτική ότι η δέσμευση βασίζεται στα συναισθήματα πίστης στον οργανισμό.

Οι Meyer και Allen (1997) διαπίστωσαν ότι η οργανωσιακή δέσμευση συνίσταται σε συναισθηματική, συνεχή και κανονιστική δέσμευση. Πιο αναλυτικά, η συναισθηματική δέσμευση αποκαλύπτει την ταύτιση και την εμπλοκή του εργαζομένου με τον οργανισμό, η κανονιστική δέσμευση αναφέρεται στον βαθμό τον οποίο ένας εργαζόμενος πιστεύει ότι μπορεί να δεσμευτεί με τις κοινωνικές νόρμες του οργανισμού και τέλος η συνεχής δέσμευση περιγράφει την ανάγκη ενός ατόμου να συνεχίσει να εργάζεται για τον οργανισμό βασιζόμενος στο αντιλαμβανόμενο κόστος που ενέχει η αποχώρησή του (Meyer and Allen, 1991). Η οργανωσιακή δέσμευση έχει προσελκύσει πρόσφατα

μεγαλύτερη προσοχή από οργανωτικούς επιστήμονες, ίσως λόγω αλλαγών που συμβαίνουν στις πρακτικές απασχόλησης και έχουν προκύψει από την παγκόσμια αγορά εργασίας και την παγκόσμια οικονομία (Sullivan and Arthur, 2006). Στην πραγματικότητα, με την κατανόηση της δέσμευσης, οι επαγγελματίες θα είναι σε καλύτερη θέση να προβλέψουν τον αντίκτυπο μιας συγκεκριμένης πολιτικής ή πρακτικής στον οργανισμό (Bergmann, Lester, De Meuse and Grahn, 2000).

Υπόθεση 9: Η οργανωσιακή δέσμευση συσχετίζεται αρνητικά με την εργασιακή εξουθένωση.

3. Μεθοδολογία

3.1 Διερευνητική διαδικασία

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας έχει ως στόχο την καλύτερη κατανόηση της έννοιας της εργασιακής ικανοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών, καθώς και πώς επιδρούν η εργασιακή εξουθένωση, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, η οργανωσιακή δέσμευση και το εργασιακό κλίμα του σχολείου στην ικανοποίησή από την εργασία τους. Για το λόγο αυτόν, το πρώτο βήμα ήταν να πραγματοποιηθεί, ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας ώστε να προσδιοριστούν οι ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές της διερευνητικής διαδικασίας, ενώ στην συνέχεια διατυπώθηκαν οι σχετικές ερευνητικές υποθέσεις.

Σχεδιάστηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο περιείχε κλειστού τύπου ερωτήσεις οι οποίες ήταν απλές, σύντομες, κατανοητές και σε αυστηρά καθορισμένη σειρά, προκειμένου να εξυπηρετήσει την συλλογή πρωτογενών στοιχείων, με στόχο τη μελέτη των ανεξάρτητων και των εξαρτημένων μεταβλητών της παρούσας έρευνας. Ως ανεξάρτητη μεταβλητή θεωρείται αυτή της οποίας την τιμή μπορεί και μεταβάλλει ο ερευνητής μέσα σε ένα συγκεκριμένο εύρος, ενώ εξαρτημένη θεωρείται η μεταβλητή που μετρά την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής (Christensen, 2007, σελ. 247). Στην παρούσα έρευνα ως εξαρτημένη μεταβλητή ορίστηκε η εργασιακή ικανοποίηση και ως ανεξάρτητη μεταβλητή ορίστηκε το γενικό κλίμα του σχολείου. Η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, η εργασιακή εξουθένωση και η οργανωσιακή δέσμευση είχαν τον ρόλο και διαμεσολαβητικής μεταβλητής (mediator), αλλά λειτουργούσαν και ως ανεξάρτητες μεταβλητές όταν υπήρχε η απευθείας σχέση με την εργασιακή ικανοποίηση. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή.

Ο πυρήνας του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από πέντε διακριτά εννοιολογικά πεδία, ούτως ώστε να γίνεται ξεκάθαρο στους ερωτηθέντες το κάθε διαφορετικό αντικείμενο της διερεύνησης (Ζαφειρόπουλος, 2005). Στην αρχή του ερωτηματολογίου προστέθηκαν πέντε ερωτήσεις, οι οποίες εξέταζαν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Οι δημογραφικές ερωτήσεις ήταν κλίμακες τύπου απλής επιλογής (εκπαιδευτικό επίπεδο και τύπος εργαζομένου), διχοτομικές ερωτήσεις (φύλο) και ερωτήσεις περιορισμένης απάντησης, στις όποιες ο ερωτώμενος καλούνταν να αναγράψει ένα νούμερο (ηλικία και έτη διδασκαλίας).

3.2 Διαδικασία προσέγγισης συμμετεχόντων

Αναφορικά με την προσέγγιση των εκπαιδευτικών στα έξι σχολεία, αρχικά η πρώτη επαφή πραγματοποιήθηκε με το διευθυντή του εκάστοτε δημοτικού και του ζητήθηκε η άδεια για τη διανομή των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς. Όλοι οι διευθυντές των σχολείων ήταν δεκτικοί εκτός από μία περίπτωση άρνησης, όπου στην συγκεκριμένη περίπτωση το σχολείο αντικαταστάθηκε με ένα άλλο σε κοντινή απόσταση. Το επόμενο βήμα ήταν η επαφή με τους εκπαιδευτικούς του κάθε σχολείου, παρουσία πάντα και του διευθυντή. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν ότι ο σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει την εργασιακή ικανοποίηση και τους παράγοντες αυτής, των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σημειώθηκε ότι η συμμετοχή τους ήταν προαιρετική, εθελοντική και ανώνυμη. Στη συνέχεια, αφέθηκε ένας φάκελος στο γραφείο των καθηγητών με επαρκή αριθμό ερωτηματολογίων αναλογικά με τη δύναμη του σχολείου. Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια επανατοποθετήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς στο φάκελο, ο φάκελος σφραγίσθηκε από έναν εκπρόσωπό τους και παραδόθηκε στον διευθυντή του εκάστοτε δημοτικού. Στη συνέχεια, οι φάκελοι παραδόθηκαν από το διευθυντή στην ερευνήτρια.

Σχετικά με τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια, η διαδικασία ήταν πιο απλή, αφού μετά την δημιουργία του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου μέσω της πλατφόρμας google forms, απεστάλη στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των εκπαιδευτικών που είχαν επιλεγεί.

Τα δεδομένα των έντυπων ερωτηματολογίων συλλέχθηκαν τις τελευταίες δύο εβδομάδες του σχολικού έτους 2018-2019 και συγκεκριμένα 10-21 Ιουνίου, ενώ για τη συμπλήρωση των ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων δόθηκε επιπλέον χρόνος δύο εβδομάδων.

3.3 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Στην παρούσα έρευνα εξασφαλίστηκε η ανωνυμία και η απόλυτη εχεμύθεια σχετικά με τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων. Δεν ζητήθηκαν τα ονόματά τους και δημογραφικές πληροφορίες που αποκαλύπτουν την ταυτότητά τους. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους. Τους επικοινωνήθηκε επίσης, ότι οποιαδήποτε στιγμή μπορούν να αποχωρήσουν από την ερευνητική διαδικασία και δεν δέχθηκαν καμία πίεση για τη συμμετοχή τους από την ερευνήτρια ή τον διευθυντή.

Τα δεδομένα της μελέτης, μετά το πέρας αυτής, έντυπα και ηλεκτρονικά θα φυλαχθούν σε αρχείο και θα αποθηκευτούν σε ασφαλές σημείο, ώστε να είναι προσβάσιμα

αποκλειστικά από την ερευνήτρια. Δεν θα πραγματοποιηθεί δημοσίευση των αρχείων, παρά μόνο των αποτελεσμάτων αυτών, ύστερα από τη στατιστική τους επεξεργασία.

3.4 Πληθυσμός υπό διερεύνηση

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν στο σύνολό τους εκατό πενήντα τέσσερις (154) εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από αυτούς, οι ενενήντα δύο (92) έλαβαν έντυπο το ερωτηματολόγιο της έρευνας, ενώ οι υπόλοιποι εξήντα δύο (62) συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικά. Έλαβαν μέρος στην έρευνα έξι δημοτικά δημόσια σχολεία (τρία σχολεία στον Πολύγυρο Χαλκιδικής και τρία σχολεία στη Θεσσαλονίκη) στα οποία διανεμήθηκαν σε έντυπη μορφή συνολικά εκατόν δέκα (110) ερωτηματολόγια, ανάλογα με τον αριθμό των εκπαιδευτικών κάθε σχολείου. Τα ερωτηματολόγια σε ηλεκτρονική μορφή ήταν στο σύνολό τους εκατόν σαράντα (140) και απεστάλησαν στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις (e-mail) των εκπαιδευτικών που ήταν αδύνατη η διαζώση χορήγηση. Συγκεντρωτικά, από το σύνολο των ερωτηματολογίων (έντυπων και ηλεκτρονικών) που διανεμήθηκαν, η ανταποκρισιμότητα των εκπαιδευτικών κυμάνθηκε στο 61,6%, με τη μεγαλύτερη απώλεια συγκέντρωσης ερωτηματολογίων να εντοπίζεται στην ηλεκτρονική χορήγησή τους.

Το δείγμα απαρτίζεται από 114 γυναίκες και 40 άνδρες και η ηλικία των εκπαιδευτικών κυμαίνονταν από 25 ετών έως 63 ετών με μέσο όρο τα 44 έτη. Ο μέσος όρος διδακτικής εμπειρίας ήταν 17 έτη και το 70,8% ήταν κάτοχοι πτυχίου Πανεπιστημίου ενώ το 29,2% κάτοχοι Μεταπτυχιακού. Σχετικά με την σύμβαση εργασίας τους, οι εργαζόμενοι στην πλειοψηφία τους ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Στον πίνακα 1, αναγράφονται, συγκεντρωτικά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων της έρευνας.

Δημογραφικά στοιχεία			
		N	%
Φύλο	Άρρεν	40	26%
	Θήλυ	114	74%
Ηλικία	>30 ετών	31	20,1%
	31 - 40 ετών	23	14,7%
	41 - 50 ετών	43	27,7%
	51 - 60 ετών	54	34,7%
	<60 ετών	3	1,9%

Έτη διδακτικής εμπειρίας	>5 έτη	34	22,1%
	6 - 10 έτη	9	5,8%
	11- 20 έτη	57	37%
	21 - 30 έτη	38	24,7%
	<31 έτη	16	10,4%
Εκπαιδευτικό επίπεδο	Κάτοχος Πτυχίου	45	29,2%
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού	109	70,8%
	Κάτοχος Διδακτορικού	0	0%
Τύπος εργαζομένου	Μόνιμος	112	72,7%
	Αναπληρωτής	40	26%
	Ωρομίσθιος	1	0,6%
	Άλλο	1	0,6%

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

3.5 Ερευνητικές υποθέσεις

Στη συνέχεια παρατίθενται οι εννέα ερευνητικές υποθέσεις όπως προέκυψαν από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας.

Υπόθεση 1: Το γενικό κλίμα του σχολείου συσχετίζεται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση.

Υπόθεση 2: Το γενικό κλίμα του σχολείου συσχετίζεται αρνητικά με την εργασιακή εξουθένωση.

Υπόθεση 3: Το γενικό κλίμα του σχολείου έχει θετική συσχέτιση με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας.

Υπόθεση 4: Το γενικό κλίμα σχολείου έχει θετική συσχέτιση με την οργανωσιακή δέσμευση.

Υπόθεση 5: Η εργασιακή εξουθένωση έχει αρνητική συσχέτιση με την εργασιακή ικανοποίηση.

Υπόθεση 6: Η αυτοαποτελεσματικότητα έχει αρνητική συσχέτιση με την εργασιακή εξουθένωση.

Υπόθεση 7: Η αυτοαποτελεσματικότητα έχει θετική συσχέτιση με την εργασιακή ικανοποίηση.

Υπόθεση 8: Η οργανωσιακή δέσμευση έχει θετική συσχέτιση με την εργασιακή ικανοποίηση.

Υπόθεση 9: Η οργανωσιακή δέσμευση συσχετίζεται αρνητικά με την εργασιακή εξουθένωση.

4. Ανάλυση δεδομένων και ερμηνεία των ευρημάτων

4.1 Εργαλεία μέτρησης παραγόντων

Όλες οι ερευνητικές προτάσεις μετρήθηκαν με τη χρήση πεντάβαθμης κλίμακας Likert και συγκεκριμένα οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να δώσουν απαντήσεις από το «1» έως το «5». Οι κλίμακες πέντε βαθμίδων είναι οι πλέον διαδεδομένες διότι δίνουν στον ερωτώμενο τη δυνατότητα να τοποθετηθεί επιλέγοντας ένα μεσαίο σημείο ή να επιλέξει μία σαφή απάντηση σε όποια κατεύθυνση της κλίμακας επιθυμεί. Συνεπώς, έχει τη δυνατότητα να λάβει μία ακραία θέση ή μία πιο μετριοπαθή. Επιπλέον, οι πενταβάθμιες κλίμακες χαρακτηρίζονται από συντομία και οικονομία χρόνου και χώρου (Ζαφειρόπουλος, 2005). Στις ενότητες που εξέταζαν το γενικό κλίμα του σχολείου, την εργασιακή εξουθένωση, την οργανωσιακή δέσμευση και την εργασιακή ικανοποίηση, οι συμμετέχοντες καλούνταν να επιλέξουν μία από τις πέντε απαντήσεις (1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα). Ενώ, στην ενότητα που δημιουργήθηκε για τη διερεύνηση της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να επιλέξουν μία από τις πέντε απαντήσεις (1=δεν μπορώ καθόλου, 2=μπορώ σε μικρό βαθμό, 3=μπορώ σε κάποιον βαθμό, 4=μπορώ σε μεγάλο βαθμό, 5=μπορώ σε πολύ μεγάλο βαθμό).

4.1.1 Γενικό κλίμα σχολείου

Το γενικό κλίμα σχολείου μελετήθηκε με μία κλίμακα συνολικά δέκα πέντε (15) στοιχείων, τα οποία χωρίστηκαν σε πέντε (5) επιμέρους παράγοντες, όπου ο κάθε ένας αποτελούνταν από τρεις (3) όρους. Όρος ή στοιχείο (item) συχνά ονομάζεται η κάθε μία από τις ερωτήσεις που απαρτίζουν μία κλίμακα (scale) (Ζαφειρόπουλος, 2005). Μετά τη διαδικασία EFA χρησιμοποιήθηκαν οι δέκα τέσσερις προτάσεις (14) και η τιμή του συντελεστή Cronbach's Alpha συνολικά ήταν 0.793. Cronbach's alpha είναι μία στατιστική δοκιμασία που μας επιτρέπει να εξάγουμε συμπεράσματα για τη συνοχή των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου μας. Όταν οι τιμές της δοκιμασίας είναι πάνω από 0.70 παραδοσιακά θεωρούνται επαρκείς (Cortina,1993; Pallant, 2011). Στη συνέχεια ακολουθούν αναλυτικά οι παράγοντες που θεμελίωσαν τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα.

4.1.1.1 Αυτονομία εκπαιδευτικών

Η αυτονομία μετρήθηκε με τρεις (3) όρους, που δημιουργήθηκαν από τους Skaalvik και Skaalvik (2010), οι οποίοι ήταν: «Στην καθημερινή μου διδασκαλία είμαι ελεύθερος/η να διαλέγω τις διδακτικές μεθόδους και τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσω», «Ανάμεσα στα θέματα που διδάσκω, αισθάνομαι ελεύθερος/η να αποφασίσω σε ποιο περιεχόμενο θα εστιάσω και «Αισθάνομαι ότι μπορώ να επηρεάσω τις εργασιακές συνθήκες του επαγγέλματός μου». Η τιμή του συντελεστή Cronbach's Alpha ήταν 0.763.

4.1.1.2 Σχέσεις με συναδέλφους

Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους μετρήθηκαν με τους εξής τρεις (3) όρους τους οποίους κατασκεύασαν οι Skaalvik και Skaalvik (2011), «Στα εκπαιδευτικά θέματα μπορώ να έχω βοήθεια από τους συναδέλφους μου», «Οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων στο σχολείο χαρακτηρίζονται από φιλικότητα και ενδιαφέρον του ενός για τον άλλον» και «Οι δάσκαλοι σε αυτό το σχολείο βοηθούν και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον». Η τιμή του συντελεστή Cronbach's Alpha ήταν 0.870.

4.1.1.3 Υποστήριξη του διευθυντή

Η υποστήριξη από τον διευθυντή μετρήθηκε με τρεις (3) όρους τους οποίους δημιούργησαν οι Skaalvik και Skaalvik (2011) και μετρούν τις εμπειρίες των δασκάλων σχετικά με τη γνωστική και συναισθηματική υποστήριξη που λαμβάνουν από τους διευθυντές τους. Οι όροι ήταν οι εξής: «Στα εκπαιδευτικά θέματα, μπορώ πάντα να ζητήσω βοήθεια και συμβουλή από τον διευθυντή», «Η σχέση μου με τον διευθυντή χαρακτηρίζεται από αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμό» και «Ο διευθυντής είναι υποστηρικτικός και ανταμείβει τη καλή δουλειά». Η τιμή του συντελεστή Cronbach's Alpha ήταν 0.902.

4.1.1.4 Σχέσεις εκπαιδευτικών με γονείς

Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών μετρήθηκαν με τρεις (3) όρους που δημιουργήθηκαν από τους Skaalvik και Skaalvik (2011), με σκοπό την μέτρηση της αίσθησης των δασκάλων για το εάν οι γονείς τους εμπιστεύονται. Μετά τη διαδικασία EFA οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν ήταν: «Αισθάνομαι ότι οι γονείς έχουν

πίστη στη διδασκαλία μου» και «Οι γονείς δέχονται και εμπιστεύονται την διδασκαλία μου». Η τιμή του συντελεστή Cronbach's Alpha ήταν 0.914.

4.1.1.5 Προβλήματα πειθαρχίας μαθητών

Τα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών μετρήθηκαν με τους τρεις (3) ακόλουθους όρους που δημιούργησαν οι Skaalvik και Skaalvik (2011). Τα στοιχεία ήταν: «Η διδασκαλία μου συχνά διαταράσσεται από μαθητές που είναι απείθαργοι», «Μερικοί μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς δυσκολεύουν την διεξαγωγή του μαθήματος όπως την σχεδιάζω» και «Ο έλεγχος της συμπεριφοράς των μαθητών απαιτεί πολύ χρόνο και προσπάθεια». Η τιμή του συντελεστή Cronbach's Alpha ήταν 0.802.

4.1.2 Εργασιακή εξουθένωση εκπαιδευτικών

Για τη μέτρηση της εργασιακής εξουθένωσης αρχικά κατασκευάστηκε το Maslach Burnout Inventory (MBI), με στόχο να καλύψει την ανάγκη ύπαρξης ενός εργαλείου μέτρησης της εργασιακής ικανοποίησης ενός μεγάλου φάσματος εργαζομένων σε ανθρωπιστικές υπηρεσίες (Maslach και Jackson 1981). Τα δύο κεντρικά στοιχεία της εργασιακής ικανοποίησης είναι η συναισθηματική εξουθένωση και η αποπροσωποποίηση των εκπαιδευτικών (Schaufeli and Salanova, 2007). Για τη μέτρηση αυτών των δύο διαστάσεων στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε το “Maslach Burnout Inventory: Factor Structures For Samples Of Teachers” των Belcastro, Gold και Hays (1983), οι οποίοι προσαρμόσαν το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο των Maslach και Jackson (1981) στις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Στην παρούσα έρευνα, το σύνολο των ερωτήσεων από την αρχική κλίμακα ήταν δέκα τέσσερις (14) και τα στοιχεία που επελέγησαν μετά το EFA ήταν στο σύνολό τους δέκα (10). Για τον παράγοντα της συναισθηματικής εξουθένωσης οι όροι ήταν: «Αισθάνομαι ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου», «Νιώθω άδειος/α στο τέλος μίας σχολικής ημέρας», «Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω ακόμα μία μέρα στη δουλειά», «Μου είναι πολύ κουραστικό να δουλεύω με ανθρώπους όλη την ημέρα», «Μου δημιουργεί μεγάλη ένταση η επαφή μου με άλλους ανθρώπους» και «Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου». Για τον δεύτερο παράγοντα που εξετάστηκε, οι ερωτήσεις ήταν: «Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι απρόσωπα σε μερικούς μαθητές μου, σαν να είναι αντικείμενα», «Νιώθω λιγότερο ευαίσθητος/η προς τους

μαθητές μου από τότε που άρχισα αυτή την εργασία», «Ανησυχώ μήπως αυτή η εργασία με κάνει περισσότερο σκληρό/η» και «Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου». Οι τιμές του συντελεστή Cronbach's Alpha για τη συναισθηματική εξουθένωση και την αποπροσωποποίηση των εκπαιδευτικών ήταν 0.835 και 0.804 αντίστοιχα, ενώ συνολικά για την κλίμακα της εργασιακής εξουθένωσης ήταν 0.839.

4.1.3 Οργανωσιακή δέσμευση εκπαιδευτικών

Για τη μέτρηση της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα που δημιούργησαν οι Meyer και Allen (1997), η οποία διαθέτει εννέα (9) ερωτήσεις (Jaros, 2007). Μετά το EFA επιλέχθηκαν οι τρεις (3) ερωτήσεις οι οποίες ήταν: «Μερικές φορές ανησυχώ για το τι θα μπορούσε να συμβεί εάν κάτι γινόταν στο σχολείο και δεν αποτελούσα πλέον μέλος του», «Είμαι αφοσιωμένος/η σε αυτόν τον οργανισμό διότι φοβάμαι το τι έχω να χάσω» και «Αισθάνομαι ότι χρωστάω σε αυτόν τον οργανισμό εξαιτίας του τι έχει κάνει για εμένα». Η τιμή του συντελεστή Cronbach's Alpha ήταν 0.811.

4.1.4 Εργασιακή ικανοποίηση

Για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκαν τρεις (3) όροι οι οποίοι δημιουργήθηκαν από τους Seashore, Lawler, Mirvis, and Cammann (1983). Οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν μετά το EFA ήταν «Γενικότερα είμαι ικανοποιημένος/η από την εργασία μου», «Γενικότερα δεν μου αρέσει η εργασία μου» (r) και «Γενικότερα μου αρέσει που εργάζομαι εδώ». Η τιμή του συντελεστή Cronbach's Alpha ήταν 0.711. Το (r) σημαίνει αντίστροφη ερώτηση.

4.1.5 Αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας

Οι Tschannen-Moran και Hoy (2001), δημιούργησαν την κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (TSES), η οποία αποτελείται από δώδεκα (12) ερωτήσεις που κατανέμονται σε τρεις (3) επιμέρους παράγοντες, την αποτελεσματικότητα στις εκπαιδευτικές στρατηγικές, την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης και την αποτελεσματικότητα στην κινητοποίηση των μαθητών

(Heneman, Kimball, and Milanowski, 2006). Έτσι, για την πρώτη κατηγορία ερωτήσεων οι προτάσεις είναι του τύπου «Σε ποιον βαθμό μπορείς να εμποδίζεις μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά να διαλύουν ένα ολόκληρο μάθημα;», για τη δεύτερη «Σε ποιον βαθμό μπορείς να κάνεις τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης» και για την τρίτη «Σε ποιον βαθμό μπορείς να παρακινείς τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;». Στοιχεία τέτοιου τύπου, συνάδουν με τη θεωρία αυτοαποτελεσματικότητας, διότι μετρούν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ικανότητες τους να εκτελούν συγκεκριμένα καθήκοντα στην εργασία τους (Klassen and Chiu, 2010). Μετά την υλοποίηση του EFA, πραγματοποιήθηκε η χρήση των 6 ερωτήσεων. Οι τιμές του συντελεστή Cronbach's Alpha για τους παράγοντες που αφορούν τη διαχείριση της τάξης και την παρακίνηση των μαθητών ήταν 0.847 και 0.812 αντίστοιχα.

4.2 Διερευνητική ανάλυση παραγόντων

Η διερευνητική ανάλυση παραγόντων (Exploratory Factor Analysis-EFA), διενεργήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων IBM SPSS Statistics 23. Κατά την επεξεργασία των στοιχείων αρχικά αναστράφηκαν οι αντίστροφες ερωτήσεις (Recode) βάσει του νοήματός τους. Η διαδικασία επανακωδικοποίησης των δεδομένων (Recode) δίνει τη δυνατότητα τροποποίησης μίας μεταβλητής ή τη δημιουργία μίας άλλης παράλληλα με την ήδη υπάρχουσα, η οποία θα αποτελεί μία καινούργια μεταβλητή με τις τροποποιήσεις όμως που υπάρχει ανάγκη να γίνουν (Δαφέρμος, 2005). Επίσης, τα στοιχεία που περιείχαν λέξεις μετατράπηκαν σε αριθμούς. Η στατιστική διαδικασία EFA χρησιμοποιήθηκε, ώστε να ομαδοποιηθούν οι προτάσεις του ερωτηματολογίου και να χωριστούν στους ανάλογους παράγοντες (factors). Επιπλέον, αποτέλεσε και έναν τρόπο εκκαθάρισης των δεδομένων, ώστε στη συνέχεια να υπάρχουν όσο το δυνατό λιγότερες ασυσχέτιστες μεταβλητές. Οι μεταβλητές ταξινομήθηκαν (κλείδωσαν) στους κατάλληλους παράγοντες όπως φαίνεται και στον πίνακα 4. Οι τιμές των μεταβλητών ενδείκνυται να είναι μεγαλύτερες από 0,5.

Εκτός από τις τιμές των μεταβλητών του πίνακα Pattern Matrix, χρειάζεται ο έλεγχος και των τιμών που εμφανίζονται στον πίνακα 3 και υποδεικνύουν το υπολογιζόμενο εύρος διακύμανσης κάθε μεταβλητής (όρου). Οι τιμές άνω του 0,5 θεωρούνται πιο κατάλληλες, ενώ τιμές 0,3 και κάτω δεν εμφανίζονται καθόλου εφόσον έχει επιλεγθεί η επιλογή “suppress small coefficients” και έχει αλλαχθεί η τιμή, σε 0,3. Οι ενδιάμεσες τιμές 0,3-

0,5 υπάρχει πιθανότητα να χρειαστεί να εξαιρεθούν, ωστόσο η συμπερίληψη τους δεν είναι απαγορευτική.

Στον πίνακα 4, εμφανίζεται μία μεταβλητή και συγκεκριμένα η EE8 με τιμή 0,474 ωστόσο δεν αφαιρέθηκε διότι όπως φαίνεται εντάχθηκε στον σωστό παράγοντα και δεν δημιουργεί κάποιο πρόβλημα στις υπόλοιπες μεταβλητές. Για την ανάλυση των μεταβλητών ελέγχθηκε επίσης ο δείκτης KMO, ο οποίος χρειάζεται να είναι μεγαλύτερος από 0,6 (Tabachnick and Fidell, 2013), όπως φαίνεται στον πίνακα 2, η τιμή του KMO είναι 0,741. Επιπλέον, η τιμή του δείκτη “Bartlett evaluation of Sphericity significance level” που υποδηλώνει το επίπεδο σπουδαιότητας πρέπει να είναι μικρότερη από 0,05 (Tabachnick and Fidell, 2013) και σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 2, η τιμή είναι 0,000, κατά συνέπεια τα δεδομένα θεωρούνται κατάλληλα, ώστε να ακολουθήσει η ανάλυση παραγόντων.

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,741
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3223,8
		64
	df	630
	Sig.	,000

Πίνακας 2: KMO and Bartlett's Test

Communalities ^a		
	Initial	Extraction
ΓΚΣ1	,709	,769
ΓΚΣ2	,649	,697
ΓΚΣ4	,640	,536
ΓΚΣ5	,779	,816
ΓΚΣ6	,817	,890
ΓΚΣ7	,704	,618
ΓΚΣ8	,849	,947
ΓΚΣ9	,814	,797
ΓΚΣ11	,785	,750
ΓΚΣ13	,543	,511
ΓΚΣ14	,638	,707
ΓΚΣ15	,594	,647
EI1	,598	,609
EI2r	,614	,729
EE1	,655	,615
EE3	,720	,764
EE4	,665	,573
EE9	,691	,711
EE10	,574	,598
EE11	,589	,530

EE12	,522	,451
EE13	,581	,693
EA1	,644	,544
EA2	,695	,706
EA3	,762	,862
EA10	,555	,520
EA11	,618	,613
EI2r	,494	,428
ΟΔ6	,517	,473
ΟΔ7	,680	,763
ΟΔ8	,712	,741
ΓΚΣ10	,808	,999
EE8	,565	,501
EE2,	,513	,437
ΓΚΣ3	,561	,510
EA9	,620	,683
Extraction Method: Maximum Likelihood.		

Πίνακας 3: Communalities

Pattern Matrix ^a											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
EE3	,897										
EE9	,771										
EE1	,674										
EE2	,648										
EE4	,538										
EE8	,474										
EE13		,901									
EE10		,725									
EE11		,685									
EE12		,535									
ΓΚΣ8			,995								
ΓΚΣ9			,855								
ΓΚΣ7			,740								
ΓΚΣ6				,905							
ΓΚΣ5				,888							
ΓΚΣ4				,628							
EA9					,825						
EA11					,741						
EA10					,668						
ΟΔ7						,859					
ΟΔ8						,840					
ΟΔ6						,658					
ΓΚΣ14							,829				
ΓΚΣ13							,741				
ΓΚΣ15							,733				
EA3								,818			
EA2								,788			
EA1								,627			

ΓΚΣ10	,967
ΓΚΣ11	,845
ΓΚΣ2	,809
ΓΚΣ1	,794
ΓΚΣ3	,571
EI3	,763
EI1	,603
EI2r	,551
Extraction Method: Maximum Likelihood.	

Πίνακας 4: Pattern matrix

4.3 Μοντέλο δομικών εξισώσεων

Στη συνέχεια, κατασκευάστηκε ένα μοντέλο δομικών εξισώσεων με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SMART-PLS 3 (Hair et al. 2011). Το πρώτο βήμα ήταν να ελεγχθούν η αξιοπιστία και εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (Construct Reliability and Validity) από όπου επιβεβαιώθηκαν και οι τιμές Cronbach's Alpha που είχαν βρεθεί από το SPSS κατά τη διαδικασία EFA, έχοντας ανεπαίσθητες διαφορές όπως φαίνεται και στον πίνακα 5.

	Cronbach's Alpha	Composite Reliability	Average Variance Extracted (AVE)
Αυτονομία	0.771	0.868	0.687
Διαχείριση τάξης	0.851	0.910	0.771
Αποπροσωποποίηση	0.807	0.873	0.633
Συναισθηματική εξουθένωση	0.835	0.880	0.550
Εργασιακή ικανοποίηση	0.714	0.840	0.636
Κινητοποίηση μαθητών	0.813	0.889	0.728
Οργανωσιακή δέσμευση	0.816	0.890	0.729
Σχέσεις με συναδέλφους	0.870	0.921	0.795
Σχέσεις με γονείς	0.915	0.959	0.921
Προβλήματα πειθαρχίας μαθητών	0.803	0.879	0.709
Υποστήριξη διευθυντή	0.902	0.939	0.837

Πίνακας 5: Συγκλίνουσας εγκυρότητας

Οι δείκτες της σύνθετης αξιοπιστίας (composite reliability) και της συγκλίνουσας εγκυρότητας είναι άνω των κατώτερων αποδεκτών τιμών 0,8 και 0,5 αντιστοίχως, κατά συνέπεια συμπεραίνεται ότι οι μεταβλητές μετρούνται άρτια (Hair et al., 2011). Η σύνθετη αξιοπιστία υποστηρίζεται ότι είναι η πιο εκλεπτυσμένη μορφή των τιμών του συντελεστή Cronbach's Alpha (Hair, Black, Babin and Anderson, 2010). Και τα δύο (σύνθετη αξιοπιστία και Cronbach's Alpha) χρησιμοποιήθηκαν για να αξιολογήσουν την εσωτερική συνεκτικότητα των προτεινόμενων παραγόντων και εφόσον όλες οι τιμές ήταν άνω των επιτρεπτών ορίων, οι παράγοντες έχουν επαρκή συγκλίνουσα εγκυρότητα. Η

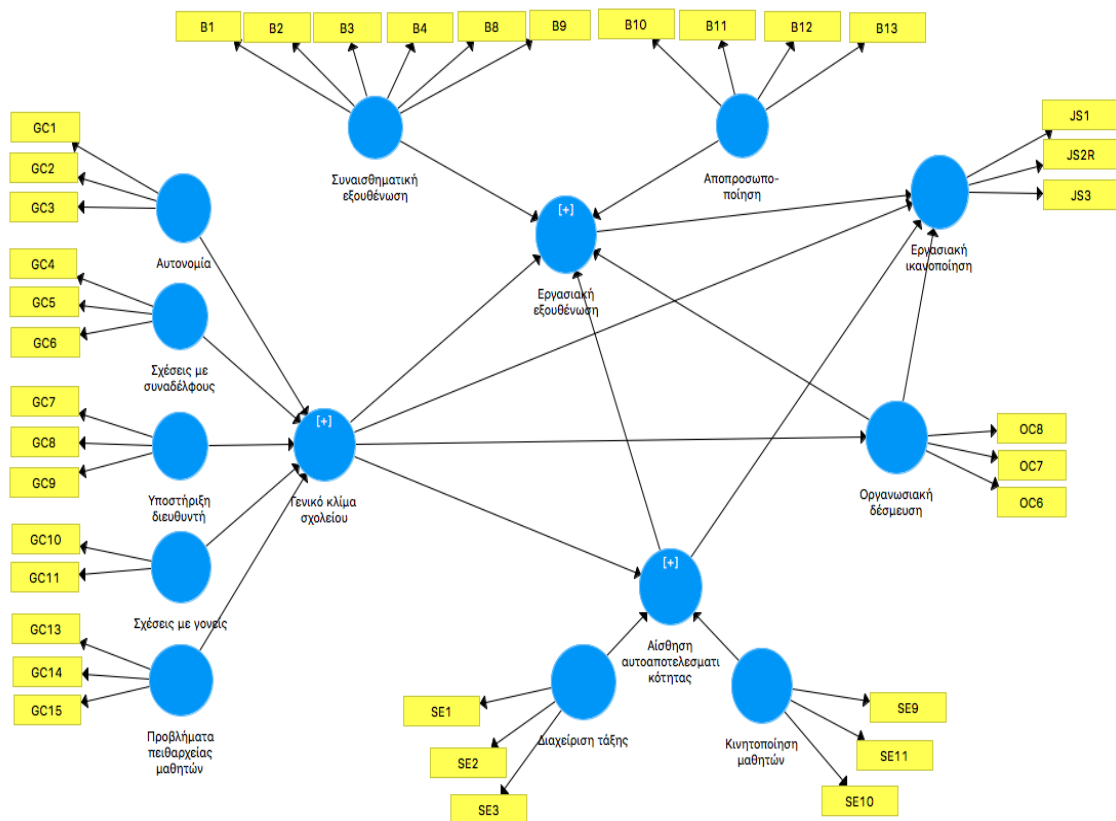
μέση εξαγόμενη διασπορά (Average Variance Extracted - AVE) αποκαλύπτει το ποσό διακύμανσης, το οποίο σχετίζεται με τη διακύμανση του σφάλματος μέτρησης και οι αποδεκτές τιμές της είναι άνω του 0,5 (Fornell and Larcker, 1981).

Στη συνέχεια, ελέγχθηκε η διακρίνουσα εγκυρότητα (discriminant validity) με τη μέθοδο AVE των Fornell και Larcker (1981). Σύμφωνα με την συγκεκριμένη μέθοδο, η μέση διασπορά που μοιράζεται ένας παράγοντας με τους δείκτες του, χρειάζεται να είναι μεγαλύτερη από τη διασπορά που μοιράζεται ο συγκεκριμένος παράγοντας με τους άλλους παράγοντες της μελέτης. Όπως προκύπτει από τον πίνακα 6, το όργανο αξιολόγησης φαίνεται να έχει επαρκή κατασκευαστική εγκυρότητα και αξιοπιστία (construct validity/reliability).

Κριτήριο Fornel-Larcker											
	Αυτ.	Δ.Τ.	Αποπ.	Συν. Εξ.	Ερ.Ι.	Κτι. Μαθ.	Ορ. Δεσ.	Σχ. Συν.	Σχ. Γον.	Σχ. Παι.	Υ. Διε.
Αυτονομία	<u>0.829</u>										
Διαχείριση Τάξης	0.290	<u>0.878</u>									
Αποπροσωποποίηση	-0.298	-0.393	<u>0.796</u>								
Συναισθηματική Εξουθένωση	-0.230	-0.284	0.424	<u>0.742</u>							
Εργασιακή Ικανοποίηση	0.195	0.226	-0.385	-0.463	<u>0.798</u>						
Κινητοποίηση Μαθητών	0.266	0.509	-0.235	-0.232	0.223	<u>0.853</u>					
Οργανωσιακή Δέσμευση	-0.027	-0.075	0.086	-0.039	0.025	0.043	<u>0.854</u>				
Σχέσεις με Συναδέλφους	0.346	0.319	-0.223	-0.212	0.342	0.237	0.085	<u>0.892</u>			
Σχέσεις με Γονείς	0.248	0.248	-0.145	-0.124	0.308	0.250	0.067	0.184	<u>0.960</u>		
Σχέσεις με παιδιά	0.071	-0.172	-0.037	0.075	0.005	0.009	-0.014	0.135	-0.027	<u>0.842</u>	
Υποστήριξη Διευθυντή	0.214	0.064	-0.219	-0.188	0.176	0.078	0.321	0.377	0.041	0.147	<u>0.915</u>

Πίνακας 6: Κριτήριο Fornell-Larcker

Ύστερα από τους ελέγχους της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας, κατασκευάστηκε με τη βοήθεια του προγράμματος SmartPLS το θεωρητικό μοντέλο σχέσεων που απεικονίζεται στο σχήμα 1.

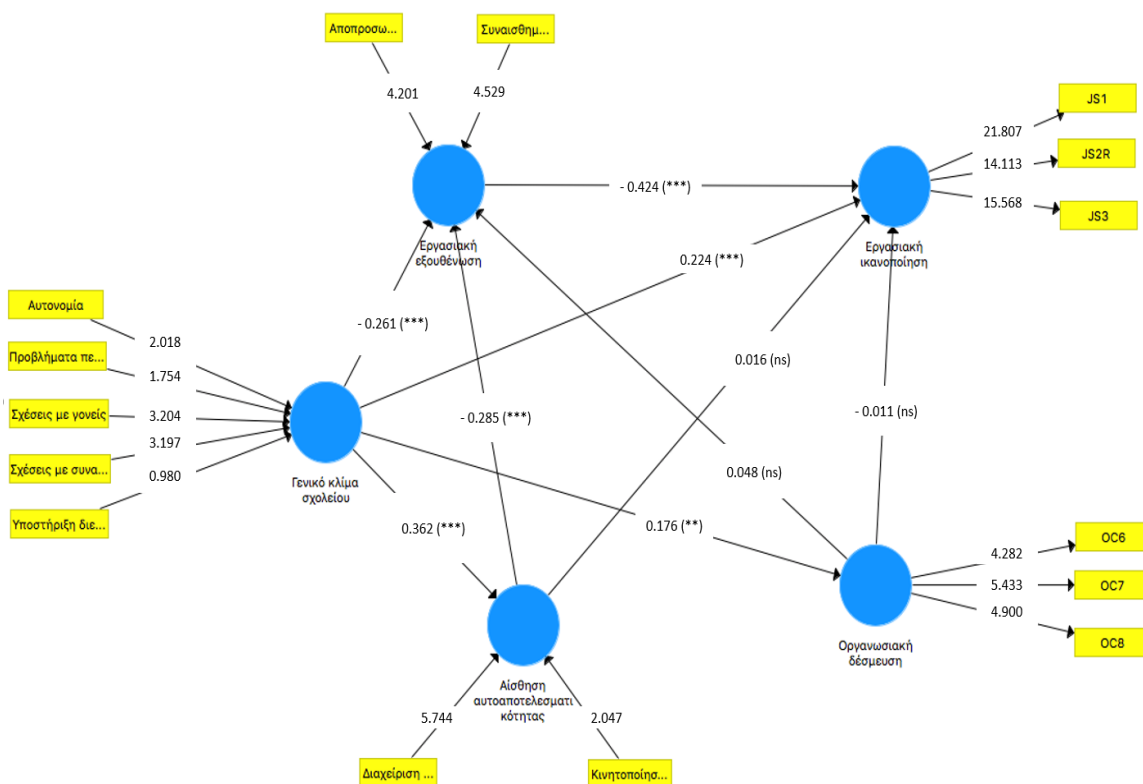


Σχήμα 1: Προτεινόμενο μοντέλο

Η συναισθηματική εξουθένωση και η αποπροσωποποίηση είναι reflective μεταβλητές ως προς τους όρους τους, ενώ είναι formative μεταβλητές ως προς την εργασιακή εξουθένωση. Επιπλέον, η αυτονομία, οι σχέσεις με τους συναδέλφους, η υποστήριξη του διευθυντή, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς και οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα παιδιά, είναι reflective μεταβλητές ως προς τις προτάσεις τους, ενώ είναι formative μεταβλητές ως προς το γενικό κλίμα του σχολείου. Τέλος, η διαχείριση της τάξης και η διαχείριση απείθαρχων μαθητών είναι reflective μεταβλητές ως προς τις προτάσεις τους, ενώ είναι formative μεταβλητές ως προς την αυτοαποτελεσματικότητα.

Επίσης, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, η εργασιακή εξουθένωση και η οργανωσιακή δέσμευση λειτουργούν και ως διαμεσολαβητικές (mediators) μεταβλητές στο γενικό κλίμα σχολείου στη σχέση του με την εργασιακή ικανοποίηση. Ενώ, η εργασιακή εξουθένωση έχει χαρακτήρα διαμεσολαβητικής μεταβλητής για την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και για την οργανωσιακή δέσμευση αναφορικά με τη σχέση

τους με την εργασιακή ικανοποίηση. Συνεπώς, εφόσον υπάρχουν μεταβλητές, στο θεωρητικό μοντέλο, του τύπου third-order factor, second-order factors και first-order factors, απαιτείται να γίνει μία επιπλέον ενέργεια, η προσέγγιση δύο βημάτων (two-step approach) (Lowry and Gaskin, 2014), όπως φαίνεται στο σχήμα 2.



Σχήμα 2: Μοντέλο προσέγγισης δύο βημάτων (two-step approach model)

Κατόπιν, για να αναλυθούν και να ελεγχθούν οι θεωρητικές υποθέσεις του προτεινόμενου μοντέλου, πραγματοποιήθηκε η διαδικασία bootstrapping, με έλεγχο 1000 δειγμάτων (sub-samples). Με τη συγκεκριμένη διαδικασία, ελέγχονται οι πιθανές συσχετίσεις ανάμεσα στους παράγοντες της μελέτης (Hair et al. 2011). Οι σχέσεις που μπορούν να θεωρηθούν στατιστικά σημαντικές είναι αυτές των οποίων η τιμή του στατιστικού t (t-statistics) είναι άνω του 1,96 και η τιμή p (p-values) είναι μικρότερη του 0,05. Ως αποτέλεσμα της διαδικασίας, τρεις υποθέσεις απορρίφθηκαν, ενώ οι έξι υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν. Στον πίνακα 7, διατυπώνονται οι συντελεστές συσχέτισης για κάθε μία υπόθεση (path coefficients), το στατιστικό t και το επίπεδο σημαντικότητας (p-value).

Total Effects					
	Original Sample (O)	Sample Mean (M)	Standard Deviation (STDEV)	T Statistics	P Values
Αυτοαπο/τητα → Εργ. Ικανοποίηση	0.137	0.137	0.091	1.507	0.132
Αυτοαπο/τητα → Εργ. Εξουθένωση	-0.285	-0.281	0.077	3.706	0.000
Κλ. Σχολείου → Εργ. Ικανοποίηση	0.379	0.377	0.069	5.472	0.000
Κλ. Σχολείου → Αυτοαπο/τητα	0.362	0.361	0.076	4.759	0.000
Κλ. Σχολείου → Εργ. Εξουθένωση	-0.356	-0.356	0.069	5.141	0.000
Κλ. Σχολείου → Οργ. Δέσμευση	0.176	0.177	0.072	2.449	0.015
Εργ. Εξουθένωση → Εργ. Ικανοποίηση	-0.424	-0.421	0.073	5.814	0.000
Οργ. Δέσμευση → Εργ. Ικανοποίηση	-0.031	-0.033	0.086	0.365	0.715
Οργ. Δέσμευση → Εργ. Εξουθένωση	0.048	0.053	0.074	0.655	0.512

Πίνακας 7: Total Effects

5. Αποτελέσματα

Η διερεύνηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποτέλεσε το κεντρικό θέμα της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της μελέτης ήταν η ανεύρεση των παραγόντων που επηρεάζουν την ικανοποίηση των δασκάλων από την εργασία τους. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση, αποκάλυψε τα ανάλογα στοιχεία και οδήγησε στη διατύπωση εννέα υποθέσεων. Με βάση πάντα τις υποθέσεις που προέκυψαν, ερευνήθηκαν οι απευθείας και οι έμμεσες σχέσεις που συνδέουν την εργασιακή ικανοποίηση με το γενικό εργασιακό κλίμα, την εργασιακή εξουθένωση, την οργανωσιακή δέσμευση και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Για τη διερεύνηση των απευθείας σχέσεων, χρησιμοποιήθηκε ο πίνακας 8, ενώ για τη διερεύνηση των έμμεσων σχέσεων πραγματοποιήθηκε η χρήση του πίνακα 9.

Path Coefficients				
	Original Sample (O)	Sample Mean (M)	T Statistics (O/STDEV)	Υποστήριξη υποθέσεων
Κλ. Σχολείου → Εργ. Ικανοποίηση	0.224	0.222	3.072***	H1 Υποστηρίζεται
Κλ. Σχολείου → Εργ. Εξουθένωση	-0.261	-0.263	3.380***	H2 Υποστηρίζεται
Κλ. Σχολείου → Αυτοαπο/τητα	0.362	0.361	4.759***	H3 Υποστηρίζεται
Κλ. Σχολείου → Οργ. Δέσμευση	0.176	0.177	2.449**	H4 Υποστηρίζεται
Εργ. Εξουθένωση → Εργ. Ικανοποίηση	-0.424	-0.421	5.814***	H5 Υποστηρίζεται
Αυτοαπο/τητα → Εργ. Εξουθένωση	-0.285	-0.281	3.706***	H6 Υποστηρίζεται
Αυτοαπο/τητα → Εργ. Ικανοποίηση	0.016	0.019	ns	H7 Δεν υποστηρίζεται
Οργ. Δέσμευση → Εργ. Ικανοποίηση	-0.011	-0.012	ns	H8 Δεν υποστηρίζεται
Οργ. Δέσμευση → Εργ. Εξουθένωση	0.048	0.053	ns	H9 Δεν υποστηρίζεται

*Υποδηλώνει σημαντικές σχέσεις: *p < 0.05, **p < 0.01, ***p < 0.001, ns = όχι σημαντική

Πίνακας 8: Path coefficients και επίπεδο σημαντικότητας

Από τις εννέα υποθέσεις απευθείας σχέσης, υποστηρίχθηκαν οι έξι. Οι τρεις υποθέσεις απορρίφθηκαν διότι οι τιμές “t-Statistics” και “P-Values” δεν μπορούσαν να γίνουν αποδεκτές καθώς ήταν εκτός των αποδεκτών ορίων.

Φαίνεται ότι επιβεβαιώνονται όλες οι υποθέσεις για τις απευθείας σχέσεις του γενικού σχολικού κλίματος. Η σχέση του γενικού κλίματος με την εργασιακή ικανοποίηση είναι θετική και στατιστικά σημαντική, εφόσον Path Coefficient=0.224 και p=0.000<0.001. Ομοίως, η σχέση του γενικού κλίματος με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας,

εφόσον βρέθηκε Path Coefficient=0.362 και $p=0.000<0.001$. Η συσχέτιση του γενικού κλίματος με την εργασιακή εξουθένωση βρέθηκε να είναι αρνητική και στατιστικά σημαντική, εφόσον βρέθηκε Path Coefficient=-0.261 και $p=0.000<0.001$. Επιπλέον, η σχέση του γενικού κλίματος βρέθηκε θετική με την οργανωσιακή δέσμευση και στατιστικά μέτρια σημαντική αφού, Path Coefficient=0,176 και $p=0.015<0.01$. Άρα, οι υποθέσεις H1, H2, H3, H4 γίνονται δεκτές.

Συνεχίζοντας, η σχέση εργασιακής εξουθένωσης και εργασιακής ικανοποίησης βρέθηκε να είναι αρνητική και στατιστικά σημαντική, αφού Path Coefficient=-0.424 και $p=<0.001$. Άρα, η H5 γίνεται δεκτή.

Τέλος, η απευθείας σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την εργασιακή εξουθένωση φαίνεται να επιβεβαιώνεται με τη συσχέτιση τους να είναι αρνητική και στατιστικά σημαντική, εφόσον βρέθηκε Path Coefficient=-0.285 και $p=0.000<0.001$. Άρα, η H6 γίνεται δεκτή.

Συνεχίζοντας με τις έμμεσες σχέσεις βρέθηκε να επιβεβαιώνονται οι τέσσερις από τις εννέα «διαδρομές» όπως απεικονίζεται και στον πίνακα 9. Οι έμμεσες σχέσεις που βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές είναι αρχικά η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας με την εργασιακή ικανοποίηση με διαμεσολαβητή την εργασιακή εξουθένωση. Στη συνέχεια, το γενικό κλίμα σχολείου με την εργασιακή ικανοποίηση όταν διαμεσολαβεί η εργασιακή εξουθένωση ή η αυτοαποτελεσματικότητα και η εργασιακή εξουθένωση. Και τέλος, η σχέση γενικού σχολικού κλίματος και εργασιακής εξουθένωσης, όταν διαμεσολαβεί η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας.

Specific Indirect Effects						
	Original Sample (O)	Sample Mean (M)	Standard Deviation (STDEV)	T Statistics (O/STDEV)	P Values	
Γενικό κλίμα σχολείου→Αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας→Εργασιακή ικανοποίηση	0.006	0.007	0.032	0.180	0.858	
Αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας→Εργασιακή εξουθένωση→Εργασιακή ικανοποίηση	0.121	0.117	0.037	3.242	0.001	
Γενικό κλίμα σχολείου→Αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας→Εργασιακή εξουθένωση→Εργασιακή ικανοποίηση	0.044	0.043	0.018	2.494	0.013	
Γενικό κλίμα σχολείου→Εργασιακή εξουθένωση→ Εργασιακή ικανοποίηση	0.111	0.111	0.040	2.761	0.006	
Οργανωσιακή δέσμευση→Εργασιακή εξουθένωση→ Εργασιακή ικανοποίηση	-0.021	-0.021	0.031	0.667	0.505	

Γενικό κλίμα σχολείου→Οργανωσιακή δέσμευση→Εργασιακή εξουθένωση→Εργασιακή ικανοποίηση	-0.004	-0.004	0.006	0.582	0.561
Γενικό κλίμα σχολείου → Οργανωσιακή δέσμευση → Εργασιακή ικανοποίηση	-0.002	-0.003	0.016	0.120	0.904
Γενικό κλίμα σχολείου → Αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας → Εργασιακή εξουθένωση	-0.103	-0.102	0.039	2.653	0.008
Γενικό κλίμα σχολείου → Οργανωσιακή δέσμευση → Εργασιακή εξουθένωση	0.009	0.010	0.015	0.563	0.573

Πίνακας 9: Specific Indirect Effects

6. Συμπεράσματα

Καταληκτικά, από όσα έχουν αναφερθεί ήδη, έχει καταστεί σαφής η σπουδαιότητα της μελέτης της εργασιακής ικανοποίησης και αυτός είναι και ο λόγος που τα τελευταία χρόνια αποτελεί ένα δημοφιλές ερευνητικό πεδίο της οργανωτικής ψυχολογίας και των στελεχών επιχειρήσεων, εφόσον έχει συνδεθεί με το ενδιαφέρον των οργανισμών για την ικανοποίηση των εργαζομένων, για την υψηλή αποδοτικότητα αυτών και την οργανωσιακή τους δέσμευση. Επίσης, η εργασιακή ικανοποίηση θεωρείται ότι έχει άμεση σχέση με τη ψυχική υγεία του εργατικού δυναμικού. Άλλοτε εξετάζεται ως αίτιο και άλλες φορές ως παράγοντας που αναπλάθει συμπεριφορές στον εργασιακό χώρο. Κατά συνέπεια, η ικανοποίηση από την εργασία μπορεί να μελετηθεί και ως ανεξάρτητη μεταβλητή και ως εξαρτημένη. Στην συγκεκριμένη εργασία είχε τον ρόλο της εξαρτημένης μεταβλητής.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της εξάρτησης της εργασιακής ικανοποίησης από το γενικό κλίμα του σχολείου, των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των δασκάλων που υπηρετούν σε δημόσια δημοτικά σχολεία. Ο όρος γενικό κλίμα σχολείου που χρησιμοποιήθηκε, εμπεριείχε τις έννοιες της αυτονομίας των εκπαιδευτικών, της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, την υποστήριξη τους από τον διευθυντή του σχολείου, τις σχέσεις εμπιστοσύνης με τους γονείς των μαθητών και τις σχέσεις με τα ίδια τα παιδιά, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στους απείθαρχους μαθητές. Παράλληλα, διερευνήθηκαν και οι σχέσεις της εργασιακής ικανοποίησης με την εργασιακή εξουθένωση, την οργανωσιακή δέσμευση και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών διότι θεωρήθηκε ότι την επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό. Επιπρόσθετα, μελετήθηκε και το πώς επηρεάζει το σχολικό κλίμα την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, την οργανωσιακή δέσμευση και την εργασιακή εξουθένωση.

Η ανάλυση έδειξε ότι το σχολικό κλίμα έχει θετική επίδραση στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, που ήταν και το βασικό ζητούμενο της έρευνας, γεγονός που έρχεται σε συμφωνία και με τα αποτελέσματα παρόμοιων μελετών όπως αυτή των Malinen και Savolainen (2016). Επιπλέον, το σχολικό κλίμα έχει θετική συσχέτιση με την οργανωσιακή δέσμευση και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ αρνητική συσχέτιση με την εργασιακή εξουθένωση, όπως είχε αρχικά προβλεφθεί.

Βάση παλαιότερων ευρημάτων, αναμένονταν η αυτοαποτελεσματικότητα να σχετίζεται απευθείας με την εργασιακή ικανοποίηση (Caprara, Barbaraneli, Borgogni, Steca, 2003),

εντούτοις στην παρούσα έρευνα δεν επιβεβαιώθηκε η απευθείας σχέση, παρά μόνο η σχέση που χρησιμοποιεί ως διαμεσολαβητή των δύο την εργασιακή εξουθένωση. Αυτό ενδέχεται να συνέβη διότι στις προηγούμενες έρευνες δεν μελετήθηκαν οι επιπλέον παράγοντες, όπως το σχολικό κλίμα και η οργανωσιακή δέσμευση. Ωστόσο η σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας και της εργασιακής ικανοποίησης (Caprara, Barbaranelli, Steca and Malone, 2006), όπως και η σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας και της εργασιακής εξουθένωσης (Brown, 2012), επιβεβαιώνεται από την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την ύπαρξη η μη της εργασιακής εξουθένωσης, δηλαδή όταν η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας μειώνεται, αυξάνεται η εργασιακή εξουθένωση, κάτι που συμφωνεί και με παλαιότερα ευρήματα (Best, Stapleton and Downey, 2005).

Αναφορικά με την έννοια της οργανωσιακής δέσμευσης και το πως σχετίζεται με την εργασιακή ικανοποίηση καμία σύνδεση (άμεση ή έμμεση), δεν κατάφερε να επιβεβαιωθεί. Αν και οι βιβλιογραφικές πηγές που στηρίχθηκε το μοντέλο υποστήριξαν τη θετική συσχέτιση της οργανωσιακής δέσμευσης με την εργασιακή ικανοποίηση, στη συγκεκριμένη έρευνα δεν επιβεβαιώνεται, ίσως επειδή οι δύο έννοιες είναι πολύ σχετικές μεταξύ τους, φαίνεται ότι καλύπτει η μία την άλλη, ειδικά όταν υπάρχουν και άλλες μεταβλητές υπό μελέτη (Tarigan and Ariani, 2015).

Συμπερασματικά, εφόσον η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει χαρακτηριστεί ως ένας από τους κυρίαρχους παράγοντες, που συνδέεται με τη βελτίωση της αποδοτικότητας των σχολικών μονάδων, γίνονται κατανοητοί οι λόγοι της μελέτης των αναγκών τους και των παραγόντων που βελτιστοποιούν το εκπαιδευτικό τους έργο. Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η δημιουργία ενός επιτυχημένου εκπαιδευτικού συστήματος, βασίζεται στην ανάλυση των παραγόντων που οδηγούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Wright & Custer, 1998).

7. Προτάσεις

Η διερεύνηση του σχολικού κλίματος αποτελεί μία ερευνητική πρόκληση, ενώ παράλληλα τα αποτελέσματα αυτής έχουν τρομερό ενδιαφέρον. Η εύρεση των παραγόντων που συνιστούν το θετικό σχολικό κλίμα, αποτελεί πολύτιμη πληροφορία στα χέρια των ειδικών. Πιο συγκεκριμένα, έχοντας τα δεδομένα στα χέρια τους οι μεταρρυθμιστές της εκπαίδευσης, έχουν τη δύναμη να βελτιώσουν τις συνθήκες εντός του εργασιακού πλαισίου. Το θετικό σχολικό κλίμα έχει ήδη αποδειχθεί ότι συνδέεται με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, τα κίνητρα για μάθηση, τη μειωμένη επιθετικότητα και άλλα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Cohen et al, 2009). Επιπλέον, συνδέεται με την εκδήλωση χαμηλών επιπέδων άγχους των εκπαιδευτικών, υψηλών επιπέδων αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας και εργασιακής ικανοποίησης. Κατά συνέπεια, η μελέτη των παραγόντων που βελτιώνουν το σχολικό κλίμα έχει πολλαπλά οφέλη, σε δύο κατευθύνσεις. Αρχικά, προς τους μαθητές ενισχύοντας την εκδήλωση θετικών συμπεριφορών και σχολικών επιτευγμάτων και δευτερευόντως προς τους εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας την οργανωσιακή τους δέσμευση. Μελλοντικές έρευνες λοιπόν, θα μπορούσαν να εστιάσουν στην οικοδόμηση ενός θετικότερου εργασιακού κλίματος και στα αυξημένα επίπεδα αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, αν και στην παρούσα έρευνα δεν κατέστη δυνατή η διερεύνηση της διαφοράς στο επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης, μεταξύ των μόνιμων εκπαιδευτικών και αναπληρωτών θα αποτελούσε ενδιαφέρον διαχωρισμός για μία μεταγενέστερη μελέτη. Καθώς στην Ελλάδα σε μεγάλο ποσοστό τα σχολεία στελεχώνονται με εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υπογράφουν συμβάσεις ορισμένου χρόνου και ενδέχεται να ζουν υπό το καθεστώς εργασιακής επισφάλειας.

Η έρευνα εξέτασε τις απόψεις των ερωτηθέντων δεδομένη χρονική στιγμή, συνεπώς μελλοντικά ίσως να ήταν ορθότερη η διερεύνηση των παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης σε βάθος χρόνου. Πράγματι, θεωρείται ότι οι διαχρονικές μελέτες είναι σε καλύτερη θέση να κάνουν αιτιώδεις δηλώσεις και να δώσουν μια ισχυρότερη δοκιμή των υποτιθέμενων σχέσεων.

8. Περιορισμοί

Ο πρώτος περιορισμός αφορά το δείγμα των εκπαιδευτικών που συγκεντρώθηκε, η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε Έλληνες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία, συνεπώς είναι αμφίβολο εάν τα αποτελέσματα αυτής θα μπορούσαν να έχουν γενικεύσιμο χαρακτήρα, καθώς ενδέχεται να διαφέρουν σε εκπαιδευτικούς ιδιωτικών δημοτικών σχολείων. Ακόμη και λόγω του ότι, η έρευνα διεξήχθη σε σχολεία της βορείου Ελλάδας και της Χαλκιδικής, τα αποτελέσματα αυτής είναι δύσκολο να υποστηριχθούν, πως ισχύουν για εκπαιδευτικούς της υπόλοιπης Ελλάδας. Επιπλέον, το δείγμα αποτελείται από Έλληνες εκπαιδευτικούς δημοσίου και έτσι δημιουργείται η υπόνοια ότι τα αποτελέσματα της μελέτης, ενδέχεται να μην μπορούν να γενικευτούν για εκπαιδευτικούς του εξωτερικού, οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια σχολεία, λόγω των λειτουργικών, νομικών, πολιτικών και κοινωνικών διαφορών, που υπάρχουν στα δημόσια σχολεία μεταξύ των κρατών.

Συνεχίζοντας, ο επόμενος περιορισμός αφορά τα όργανα μέτρησης αν και όλες οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν είχαν βρεθεί έγκυρες σε προηγούμενες μελέτες, στην συγκεκριμένη, η διερεύνηση της οργανωσιακής δέσμευσης παρατηρήθηκε ότι δεν λειτούργησε όπως είχε αρχικά προβλεφθεί. Εξ' αιτίας του γεγονότος ότι το δείγμα αποτελούνταν στην πλειοψηφία του από μόνιμους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υπηρετούν κατά σειρά ετών σε συγκεκριμένα σχολεία, ενδέχεται να μην μπορούν να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ της οργανωσιακής δέσμευσης και εργασιακής ικανοποίησης, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να διαχωρίσουν τους δύο όρους. Κατά συνέπεια, δεν κατέστη δυνατή η εξέταση της σχέσης μεταξύ των δύο εννοιών.

Οι εκπαιδευτικοί, συνηθίζουν να συγκεντρώνονται στο γραφείο των καθηγητών, άρα εάν γίνει η υπόθεση ότι για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου βρισκότουσαν όλοι μαζί, είναι πιθανό ότι οι απαντήσεις τους να μετατοπίζονται προς τις κυρίαρχες νόρμες. Έτσι, ελλοχεύει ο κίνδυνος ότι τα αποτελέσματα απέχουν από τις πραγματικές απόψεις τους. Επιπλέον, η μεγάλη αποχή στη συμπλήρωση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, ίσως είναι μία ένδειξη ότι το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από πολλές ερωτήσεις και αποθάρρυνε τους συμμετέχοντες ή αποκαλύπτει την έλλειψη εξοικείωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην συμπλήρωση ερωτηματολογίων. Σε κάθε περίπτωση, φάνηκε να υπάρχει η ανάγκη για διαζώσης χορήγησή του.

Όπως αναφέρθηκε ήδη, λόγω της συγκεκριμένης χρονικής στιγμής που διεκπεραιώθηκε η έρευνα, κρίνεται ότι δεν μπορεί να έχει χρονική εγκυρότητα άρα και τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να έχουν γενικεύσιμο χαρακτήρα (Christensen, 2007, σελ. 562)

Τέλος, το ότι εξετάστηκαν μόνο ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, μπορεί να αποτελέσει περιορισμό, διότι δεν έγινε διερεύνηση όλου του φάσματος που οδηγεί στην εργασιακή ικανοποίηση, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να αποτελεί και υπόσχεση για κάποια μελλοντική έρευνα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Ahmad, H., Ahmad, K. and Ali Shah, I. (2010). Relationship between Job Satisfaction, Job Performance Attitude towards Work and Organizational Commitment. *European Journal of Social Sciences*, Vol. 18, No. 2, 257-267.
- Allen, N. J. and Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance, and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, Vol. 63, No.1, 1-18.
- Aloe, A. M., Amo, L. C. and Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, Vol. 26, No. 1, 101-126.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. and Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol. 10, 170-180.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., Hakanen, J. J. and Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, 274-284.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2006a). Going global with social cognitive theory: From prospect to paydirt. In S. I. Donaldson, D. E. Berger, & K. Pezdek (Eds.), *Applied psychology: New frontiers and rewarding careers* (pp. 53-79). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (2006b). Guide to the construction of self-efficacy scales. In F. Pajares and T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, Vol. 5, 307-337. Greenwich, CT: Information Age.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, Vol. 38, No.1, 9-44.
- Belcastro, P. A., Gold, R. S. and Hays, L. C. (1983). Maslach Burnout Inventory: Factor structures for samples of teachers. *Psychological Reports*, Vol. 53, No. 2, 364-366.

- Bergmann T. J., Lester S. W., De Meuse K. P. and Grahn J. L. (2000). Integrating the three domains of employee commitment: an exploratory study. *Journal of Allied Business Research*, Vol. 16, No. 4, 15-26.
- Berkowitz, M. W. and Bier, M. C. (2006). What works in character education: A report for policy makers and opinion leaders (Research report). Available at: <http://www.characterandcitizenship.org/images/files/wwcepolicymakers.pdf>.
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M. and Hernández V., (2016). Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, Vol. 36, No. 3, 481-501.
- Best, R. G., Stapleton, L.M. and Downey, R.G. (2005). Core self-evaluations and job burnout: The test of alternative models. *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol. 10, No. 4, 441-451.
- BlackBranch, J. I. (1996). The consequences of teaching and job satisfaction: federation/union, remunerations, and career development, the most important factors. *Journal of Collective Negotiations in the Public Sector*, Vol. 25, 247-269.
- Bogler, R. (2005). The power of empowerment: Mediating the relationship between teachers' participation in decision making and their professional commitment. *Journal of School Leadership*, Vol. 15, 76-98.
- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational and Child Psychology*, Vol. 29, No. 4, 47-63.
- Buchanan, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 30, 199-211.
- Cano-Garcia, F. J., Padilla-Munoz, E. M. and Carrasco-Ortiz, M. A. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, Vol. 38, 929-940.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. and Steca, P. (2003). Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832.
- Saari, L. M. and Judge, T. A. (2004). How Employee Attitudes and Job Satisfaction. *Human Resource Management*, Vol. 43, No. 4, 395-407.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. and Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, Vol. 44, No. 6, 473-490.
- Chang, M.L. (2009). An araisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, vol. 21, 193-218.
- Cockburn, A. D. (2000). Elementary teachers' needs: issues of retention and recruitment. *Teaching and Teacher Education*, Vol.16, No. 2, 223-238.
- Cohen, J., McCabe, I., Michelli, N. M. and Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, Vol. 111, No. 1, 180-213.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and alications. *Journal of Alied Psychology*, Vol. 78, 98-04.
- Cunningham, W. G. (1983). Teacher burnout-solution for the 1980's: A review of the literature. *Urban Review*, vol. 15, 37-51.
- Currivan, D. B. (1999). The causal order of job satisfaction and organizational commitment in models of employee turnover. *Human Resource Management Review*, Vol. 9, No. 4, 495-524.
- Dansereau, F., Graen, G. and Haga, W. (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organizations-a longitudinal investigation of the role making process. *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol. 13, No.1, 46-78.
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, Vol. 11, 227-268.
- Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 9, 1069-1073.
- Dinham, S. and Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, Vol. 36, 362-378.
- Dou, D. Devos G. and Valcke M. (2017). The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and

- organizational commitment. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 45, No. 6, 959-977.
- Fornell, C. and Larcker, D. F. (1981) Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, Vol. 18, No. 1, 39-50.
- Friedman I. A. and Farber B. (1992). Professional Self-Concept as a Predictor of Teacher Burnout. *The Journal of Educational Research*, Vol. 86, No. 1, 28-35.
- Gamero, B. and Lassibille, G. (2016). Job Satisfaction among Primary School Personnel in Madagascar. *The Journal of Development Studies*, Vol. 52, No. 11, 1628-1646.
- Goddard, R. D. and Goddard, Y. L. (2001) A Multilevel Analysis of the Relationship between Teacher and Collective Efficacy in Urban Schools. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17, 807-818.
- Graen, G. B. and Scandura, T. (1987). Toward a psychology of dyadic organizing. In: Staw, B. and Cumming, L.L. (Eds), *Research in Organizational Behavior*, Vol. 9, 175-208.
- Greenglass, E. R., and Burke, R. J. (2003). Teacher stress. In M. F. Dollard, A. H. Winefield and H. R. Winefield (Eds.), *Occupational stress in the service professions* (pp. 213-236). New York: Taylor and Francis.
- Guo, P. (2012). *School culture: A validation study and exploration of its relationship with teachers' work environment* (Unpublished doctoral dissertation). Fordham University, New York.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. and Anderson, R. E. (2010), *Multivariate data analysis, A global perspective* (Seventh ed.), Global Edition: Person Prentice Hall.
- Hair, J.F., Ringe, C.M. and Sarstedt M (2011). PLS-sem: Indeed a silver bullet. *The Journal of Marketing Theory and Practice*, Vol. 19, No. 2, 139-151.
- Heneman, H. G., Kimball, S. and Milanowski, A. (2006). The Teacher Sense of Efficacy Scale: Validation Evidence and Behavioral Prediction. (WCER Working Paper No. 2006-7). Madison: Wisconsin Center for Education Research. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED496313>.

- Herzberg, F., Mausner, B. and Snyderman, B.B. (1959). *The motivation to work*. John Wiley and Sons, New York, NY.
- Hill C. (2010). *Job Satisfaction Among Elementary School Teachers*. Available at: <https://unc.live/2FHIWME>.
- Ho, C. L. and Au, W. T. (2006). Teaching Satisfaction Scale Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Sage Publications*, Vol. 66, No.1, 172-185.
- Hope K.R. 2003. Employee perception of leadership and performance management in Botswana public service. *Public Personnel Management*, Vol. 32, 301-313.
- Jaros, S. (2007). Meyer and Allen Model of Organizational Commitment: Measurement Issues. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. VI, No. 4, 7-26.
- Jennett, H. K., Harris, S. L. and Mesibov, G. B. (2003). Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy, and Burnout Among Teachers of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 33, No. 6, 583-593.
- Johnson, B., Stevens, J. J. and Zvoch, K. (2007). Teacher's perceptions of school climate: A validity study of scores from the revised school level environment questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 67, No. 5, 833-844.
- Judge, T. A. and Kammeyer-Mueller, J. (2012). On the Value of Aiming High: The Causes and Consequences of Ambition. *Journal of Alied Psychology*, Vol. 97, No. 4, 758-775.
- Kinmana, G., Wrayb, S. and Strangea, S., (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: the role of workplace social suport. *Educational Psychology*, Vol. 31, No. 7, 843-856.
- Klassen, R. M. and Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102, No. 3, 741-756.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 77, 229-243.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, Vol. 53, 27-35.

- Larson, M. (2011). Job satisfaction of family and consumer sciences teachers in Wisconsin. *Graduate Theses and Dissertations*. Available at: <https://lib.dr.iastate.edu/etd/12013>.
- Lee, T. W., Ashford, S. J., Walsh, J. P. and Mowday, R. T. (1992). Commitment propensity, organizational commitment, and voluntary turnover: a longitudinal study of organizational entry processes. *Journal of Management*, Vol. 18, No. 1, 15-32.
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In Dunnette, M. D. (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.
- Locke, E.A. (1969). What is Job Satisfaction? *Organizational behavior and human performance*, Vol. 4, 309-339.
- Locke, E.A. and Latham G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Lowry, P. B. and Gaskin, J. (2014). Partial least squares (PLS) structural equation modeling (SEM) for building and testing behavioral causal theory: when to choose it and how to use it. *IEEE Transactions on Professional Communication*, Vol. 57, 123-146.
- Malinen, O. P. and Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 60, 144-152.
- Malinen, O., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., et al. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 33, 34-44.
- Maslach, C. and Jackson S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, Vol. 2, 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S.E. and Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory-Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- McDonald C. (2002) Nurse autonomy as relational. *Nursing Ethics*, Vol. 9, No.2, 94-201.

- Meyer J. P. and Allen N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resources Management Review*. Vol. 1, No.1, 61-89.
- Meyer, J. P. and Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Sage.
- Mottaz, C. J. (1988). Determinants of organizational commitment. *Human Relations*, Vol. 41, No. 6, 467-482.
- Mueller, C. W., Boyer, E. M., Price, J. L. and Iverson, R. D. (1994). Employee attachment and noncoercive conditions of work: The case of dental hygienists. *Work and Occupations*, Vol. 21, No. 2, 179-212.
- Mueller, C. W., Wallace, J. E., and Price, J. L. (1992). Employee commitment: Resolving some issues. *Work and Occupations*, Vol. 19, 211-236.
- Murphy, S. and Ensher, E. (1999). The effects of leader and subordinate characteristics in the development of leader-member exchange quality. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 29, No. 7, 1371-1394.
- O'Reilly, C. O. and Caldwell, D. (1980). Job choice: The impact of intrinsic and extrinsic factors on subsequent satisfaction and commitment. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 65, 559-565.
- Organ, D. W. and Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, Vol. 48, 775-802.
- Peng, J., Li, D., Zhang, Z., Tia, Y., Miao, D., Xiao W. and Zhang, J. (2014). How can core self-evaluations influence job burnout? The key roles of organizational commitment and job satisfaction. *Journal of Health Psychology*, Vol. 21, No.1, 50-59.
- Perie, M., and Baker, D. P. (1997). *Job Satisfaction Among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation*. National Center for Education Statistics. Available at: <https://nces.ed.gov/pubs97/97471.pdf>.
- Rinehart, J. S., Short, P. M., Short, R. J. and Eckley, M. (1998). Teacher empowerment and principal leadership: Understanding the influence process. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 34, 630-649.

- Schaufeli, W. B. and Salanova, M. (2007). Work engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations. In S. W. Gilliland, D. D. Steiner and D. P. Skarlicki (Eds.), *Research in social issues in management: Managing social and ethical issues in organizations*. (Vol. 5). Greenwich, CT: Information Age Publishers.
- Schwarzer, R. and Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analysis. *Alieid Psychology*, Vol. 57, 152-171.
- Scott, C., Stone, B. and Dinham, S. (2001). "I love teaching but..." International patterns of teaching discontent. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 9, No. 28, 1-18, Available at: <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n28.html>.
- Seashore, S. E., Lawler, E. E., Mirvis, P., and Cammann, C. (1983). *Measuring organizational change*. New York: Wiley Interscience.
- Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, No. 3, 611-625.
- Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25, No. 3, 518-524.
- Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: a study of relations. *Teaching and Teacher Education*, Vl. 26, 1059-1069.
- Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 27, No. 6, 1029-1038.
- Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2014). Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports: Employment Psychology and Marketing*, Vol. 114, No. 1, 68-77.
- Stoeber, J. and Rennert, D. (2008) Perfectionism in school teachers: relations with stress araisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, Vol. 21, 37-53.
- Sullivan S. E. and Arthur M. B. 2006. The evolution of the boundary less career concept: examining physical and psychological mobility. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 69, No. 1, 19-29.

- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics. Boston: Pearson Education.
- Tarigan, V. and Ariani, D. W. (2015). Empirical Study Relations Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Turnover Intention. *Advances in Management and Allied Economics*, Vol. 5, No. 2, 21-42.
- Thapa, A. Cohen, J., Guffey, S., and Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, Vol. 83, No. 3, 357-385.
- Thiagaraj, D. and Thangaswamy, A. (2017). Theoretical Concept of Job Satisfaction - A Study. *International Journal of Research*, Vol. 5, No. 6, 464-470.
- Thomas, C. H., and Lankau, M. J. (2009). Preventing burnout: the effects of LMX and mentoring on socialization, role stress, and burnout. *Human Resource Management*, Vol. 48, No.3, 417-432.
- Tschannen-Moran, M. and Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. and Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, Vol. 68, No. 2, 202-248.
- Vandenberg, R. J. and Lance, C. E. (1992). Examining the Causal order of Job Satisfaction and organizational commitment. *Journal of Management*, Vol. 18, No.1, 153-167.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing Job Satisfaction: Separating Evaluations, Beliefs and Affective Experiences. *Human Resource Management Review*, Vol. 12, No.2 173-194.
- Wheatley, K. F. (2005). The Case for Reconceptualizing Teacher Efficacy Research. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, 747-766.
- Wright M. and Custer R. (1998). Why They Enjoy Teaching: The Motivation of Outstanding Technology Teachers. *Journal of Technology Education*, Vol. 9, No. 2, 60-77.
- Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H. and Yang, Q. (2015). The Effect of Work Stress on Job Burnout Among Teachers: The Mediating Role of Self-efficacy. *Social Indicators Research*, Vol. 122, 701-708.

Ελληνική

- Christensen, L. B. (2007). *Η πειραματική μέθοδος στην επιστημονική έρευνα* (Α. Γιαννακόπουλος και Ν. Παπασταύρου, Μτφ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Βακόλα, Μ. και Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Rosili.
- Δαφέρμος, Β. (2005). *Κοινωνική Στατιστική με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Μάρκοβιτς, Γ. (2002). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού-Παρακίνηση-Εξουσία*. University Studio Press.
- Μουζά-Λαζαρίδη, Α. Μ. (2006). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.