



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η επαγγελματική και ψυχολογική ενδυνάμωση ως προβλεπτικοί παράγοντες
της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων**

Βασιλική Θεοχαρίδου, lls22011@uom.edu.gr

Θεσσαλονίκη (2023)



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η επαγγελματική και ψυχολογική ενδυνάμωση ως προβλεπτικοί παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων

Professional and psychological empowerment as predictors of job satisfaction among adult educators

Βασιλική Θεοχαρίδου

Εξεταστική επιτροπή

Πλατσίδου Μαρία (Επόπτρια)

Βαλκάνος Ευθύμιος

Νεοφώτιστος Βασίλειος

Θεσσαλονίκη (2023)

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Βασιλική Θεοχαρίδου

Περιεχόμενα

Περίληψη	6
Abstract	7
Εισαγωγή	8
ΜΕΡΟΣ Α΄ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Επαγγελματική Ενδυνάμωση	14
1.1. Εννοιολογική προσέγγιση και περιεχόμενο της Επαγγελματικής Ενδυνάμωσης .	14
1.2. Η Επαγγελματική Ενδυνάμωση στην Εκπαίδευση.....	15
1.3. Μοντέλο Επαγγελματικής Ενδυνάμωσης Short και Rinehart	20
1.3.1 Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	21
1.3.2 Επαγγελματική ανάπτυξη.....	23
1.3.3 Επαγγελματικό κύρος	24
1.3.4 Αυτοαποτελεσματικότητα	24
1.3.5 Επαγγελματική αυτονομία.....	25
1.3.6 Επιρροή στη σχολική ζωή	26
1.4. Έρευνες για την Επαγγελματική Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ψυχολογική Ενδυνάμωση	32
2.1. Προσεγγίσεις της Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης	32
2.2. Παράγοντες που επιδρούν στην Ψυχολογική Ενδυνάμωση	34
2.3. Συνέπειες της Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης	36
2.4. Η ψυχολογική Ενδυνάμωση στην Εκπαίδευση.....	37
2.5. Ψυχολογική Ενδυνάμωση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Εργασιακή Ικανοποίηση	39
3.1 Ορισμοί και περιεχόμενο της Εργασιακής Ικανοποίησης	39
3.2. Προσεγγίσεις Εργασιακής ικανοποίησης στην Εκπαίδευση	41
3.3. Παράγοντες που καθορίζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση στην Εκπαίδευση	42
3.4. Αίτια χαμηλής Εργασιακής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών	45
3.5. Έρευνες για την Εργασιακή Ικανοποίηση στην Εκπαίδευση.....	48
3.6. Έρευνες για την Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων.....	50
3.7. Επαγγελματική ενδυνάμωση και Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών.	52
3.8. Ψυχολογική ενδυνάμωση και Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών.....	55
3.9. Επαγγελματική- Ψυχολογική ενδυνάμωση και Εργασιακή ικανοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων.....	56
4.ΜΕΡΟΣ Β΄: Ερευνητική Μεθοδολογία.....	60

4.1. Στόχοι- Ερευνητικές Υποθέσεις και Ερευνητικά Ερωτήματα	60
4.2. Δείγμα	63
4.3. Ερευνητικά Εργαλεία	64
4.3.1. Μέτρηση της Επαγγελματικής Ενδυνάμωσης.....	64
4.3.2 Μέτρηση της Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης.....	65
4.3.3. Μέτρηση της Εργασιακής Ικανοποίησης	65
4.4. Διαδικασία.....	66
4.5. Ανάλυση Δεδομένων	66
5.Αποτελέσματα.....	67
5.1. Έλεγχος Αξιοπιστίας.....	68
5.2. Διερεύνηση των επιπέδων Επαγγελματικής, Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης και Εργασιακής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτών Ενηλίκων.....	68
5.3. Συσχέτιση της Επαγγελματικής και Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης με την Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων	70
5.4. Ατομικές διαφορές των Εκπαιδευτών Ενηλίκων ως προς την Επαγγελματική και Ψυχολογική Ενδυνάμωση.....	73
5.4.1. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης και το φύλο.....	73
5.4.2. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαστάσεις της ψυχολογικής ενδυνάμωσης και το φύλο.....	74
5.4.3. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης και την οικογενειακή κατάσταση.....	76
5.4.4. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαστάσεις της ψυχολογικής ενδυνάμωσης και την οικογενειακή κατάσταση.....	77
5.4.5. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης και το επίπεδο εκπαίδευσης.....	78
5.4.6. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαστάσεις της ψυχολογικής ενδυνάμωσης και το επίπεδο εκπαίδευσης.....	79
5.5. Επαγγελματική και Ψυχολογική ενδυνάμωση ως Προβλεπτικοί Παράγοντες της Εργασιακής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτών Ενηλίκων.....	80
6. Συζήτηση - Συμπεράσματα - Προτάσεις	84
6.1. Εισαγωγή.....	84
6.2. Διερεύνηση των επιπέδων Επαγγελματικής, Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης και Εργασιακής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτών Ενηλίκων.....	84
6.3. Συσχέτιση της Επαγγελματικής και Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης με την Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων	88
6.4. Επαγγελματική - Ψυχολογική Ενδυνάμωση και Δημογραφικοί Παράγοντες.....	91

6.5. Επαγγελματική και Ψυχολογική Ενδυνάμωση ως Προβλεπτικοί Παράγοντες της Εργασιακής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτών Ενηλίκων.....	93
6.6. Συμπεράσματα	96
6.7. Συμβολή Έρευνας	97
6.8. Εκπαιδευτικές Εφαρμογές.....	98
6.9. Περιορισμοί και Προτάσεις για επέκταση της έρευνας.....	100
Βιβλιογραφία.....	102
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	117

Περίληψη

Ο σκοπός αυτής της μελέτης ήταν να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής και ψυχολογικής ενδυνάμωσης 191 εκπαιδευτών ενηλίκων διαφόρων ειδικοτήτων σε όλη την Ελλάδα και της εργασιακής τους ικανοποίησης. Η κλίμακα Short & Rinehart (1992b) μέτρησε την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, το εργαλείο Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης της Spreitzer την ψυχολογική τους ενδυνάμωση και το ερωτηματολόγιο JSS (Job Satisfaction Survey) του Spector την εργασιακή τους ικανοποίηση. Η κλίμακα επαγγελματικής ενδυνάμωσης μέτρησε έξι διαφορετικές διαστάσεις της ενδυνάμωσης: Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, επαγγελματική ανάπτυξη, κύρος, αυτοαποτελεσματικότητα, αυτονομία και επιρροή στη σχολική ζωή, καθώς και το συνολικό σκορ, ενώ η κλίμακα της ψυχολογικής ενδυνάμωσης μέτρησε τέσσερις διαστάσεις: νόημα εργασίας, ικανότητα, αυτοκαθορισμός, επίδραση. Το εργαλείο JSS μέτρησε τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση. Επίσης, εξετάστηκαν το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο εκπαίδευσης, η ειδικότητα και τα έτη υπηρεσίας σε δομές ενηλίκων. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν μέσω googleforms στα emails των δομών ενηλίκων (ΣΔΕ, ΔΙΕΚ, ΙΕΚ ΔΥΠΑ, ΕΠΑΣ) της χώρας με σκοπό να διαμοιραστούν στους εκπαιδευτές ενηλίκων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτές ενηλίκων φάνηκε πως βιώνουν υψηλή ψυχολογική ενδυνάμωση, μέτρια προς υψηλή επαγγελματική ενδυνάμωση, ενώ η εργασιακή τους ικανοποίηση είναι μέτρια. Βρέθηκαν μέτριες αλλά θετικές συσχετίσεις μεταξύ της επαγγελματικής και ψυχολογικής ενδυνάμωσης και της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ορισμένες διαφορές στις δημογραφικές μεταβλητές του φύλου και του εκπαιδευτικού υποβάθρου όσον αφορά την επαγγελματική και ψυχολογική ενδυνάμωση. Δεν εντοπίστηκαν, όμως, στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την οικογενειακή κατάσταση. Η επαγγελματική ενδυνάμωση και κάποιες διαστάσεις της μπορούν να προβλέψουν την εργασιακή ικανοποίηση, ενώ η ψυχολογική ενδυνάμωση δεν έχει προβλεπτική ικανότητα.

Λέξεις – κλειδιά: Επαγγελματική ενδυνάμωση, ψυχολογική ενδυνάμωση, εργασιακή ικανοποίηση, εκπαίδευση, εκπαιδευτές ενηλίκων

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between professional and psychological empowerment in 191 adult educators of various specialties throughout Greece and their job satisfaction. The Short & Rinehart scale (1992) measured the professional empowerment of educators, Spreitzer's Psychological Empowerment Instrument measured their psychological empowerment and Spector's Job Satisfaction Survey measured their job satisfaction. The scales of professional empowerment measured six different dimensions: decision-making, professional development, prestige, self-efficacy, autonomy, and influence in school life, as well as the total score. The psychological empowerment scale measured four dimensions: meaning, competence, self-determination and impact. The JSS scale measured overall job satisfaction. Additionally, gender, age, marital status, level of education, specialty, and years of service in adult education were examined. The questionnaires were sent via Google Forms to the emails of adult education structures (e.g., Opportunity School, Public Training Institute, Vocational Apprenticeship Schools) in the country for distribution to adult educators. According to the results, adult educators were found to experience high psychological empowerment, moderate to high professional empowerment and moderate job satisfaction. There were moderate but positive correlations between professional and psychological empowerment and overall job satisfaction. The results showed some differences in demographic variables such as gender and educational background concerning professional and psychological empowerment, but no statistically significant differences were found in marital status. Professional empowerment and certain dimensions of it can predict job satisfaction, while psychological empowerment does not have predictive power.

Keywords: Professional empowerment, psychological empowerment, job satisfaction, education, adult educators.

Εισαγωγή

Ο όρος επαγγελματική ενδυνάμωση αναφέρεται στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να λαμβάνουν αποφάσεις και να ασκούν έλεγχο σε ζητήματα που αφορούν την εργασία στην τάξη και στη σχολική ζωή, την επαγγελματική τους εξέλιξη, το κύρος, την αυτονομία και την αυτοαποτελεσματικότητά τους (Bolin, 1989· Short & Rinehart, 1992). Ταυτόχρονα αποτελεί μια διαδικασία που αποσκοπεί στην ενίσχυση αυτών μέσω πρακτικών, προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί (Bogler & Somech, 2004). Η ψυχολογική ενδυνάμωση είναι το αυξημένο εγγενές κίνητρο εργασίας, κατά το οποίο το άτομο επιθυμεί και αισθάνεται ικανό να διαμορφώσει τον εργασιακό του ρόλο. Σχετίζεται με αλλαγές σε γνωστικές μεταβλητές που καθορίζουν την εσωτερική υποκίνηση των εργαζομένων (Siegall & Gardner, 2000). Η ψυχολογική ενδυνάμωση διαφέρει από την επαγγελματική, καθώς εστιάζει στην ενεργοποίηση των εγγενών κινήτρων και στις ψυχολογικές επιδράσεις που απορρέουν από την ενδυνάμωση και όχι στις πρακτικές που χρησιμοποιούνται για την αύξηση των επιπέδων ενδυνάμωσης των ατόμων. Είναι μια ψυχολογική κατάσταση που διαμορφώνεται σε συγκεκριμένες συνθήκες βάσει των αντιλήψεών τους για την εργασία τους (Spreitzer, 1995).

Ο Simatwa (2011) όρισε την εργασιακή ικανοποίηση ως ένα αίσθημα ευχάριστης συναισθηματικής κατάστασης που προκύπτει από την εκτίμηση του ατόμου για την εργασία, καθώς και την απόδοσή της. Επομένως, για την ανάπτυξη ικανοποιημένων εκπαιδευτών ως προς την εργασία πρέπει κανείς να κατανοήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή απόδοσή τους. Οι δυσαρεστημένοι δάσκαλοι που δεν είναι ικανοποιημένοι με την εργασία τους δεν θα είναι αφοσιωμένοι και παραγωγικοί (Usop et al., 2013). Σύμφωνα με τη Χατζηπαναγιώτου (2010), η ενδυνάμωση κρίνεται αναγκαία για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ενώ η μελέτη των Rinehart & Short (1992) υποστηρίζει ότι οι ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η επαγγελματική και η ψυχολογική ενδυνάμωση είναι δύο διαφορετικές πτυχές που μπορούν να επηρεάσουν την εργασία των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική ενδυνάμωση αφορά την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων, γνώσεων και ικανοτήτων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία (περιλαμβάνει για παράδειγμα την εκπαίδευση σε νέες μεθόδους διδασκαλίας). Στοχεύει στην αύξηση της αυτονομίας, της ικανοποίησης, και της αποτελεσματικότητας, καθώς και στη βελτίωση της απόδοσής τους. Η ψυχολογική ενδυνάμωση εστιάζει στην ενίσχυση των παραγόντων ψυχολογικής ευημερίας. Αφορά την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της εμπιστοσύνης και της ευχαρίστησης από την εργασία. Στοχεύει στην προαγωγή της θετικής ψυχολογίας, της ισορροπίας μεταξύ εργασίας και προσωπικής ζωής, καθώς και στην αντιμετώπιση του στρες και των προκλήσεων στον εργασιακό χώρο. Μπορεί να περιλαμβάνει προγράμματα ψυχολογικής υποστήριξης, ανάπτυξης της αντοχής στο άγχος και άλλες προσεγγίσεις που στοχεύουν στην ευημερία του εκπαιδευτικού. Εν κατακλείδι, ενώ η επαγγελματική ενδυνάμωση επικεντρώνεται στην απόδοση και την επαγγελματική ανάπτυξη, η ψυχολογική ενδυνάμωση επιδιώκει την ψυχολογική ευημερία και τη θετική εμπειρία της εργασίας (Bogler & Somech, 2004). Επομένως, και οι δύο προσεγγίσεις είναι σημαντικές για την ανάπτυξη μιας υγιούς και ικανοποιητικής εργασιακής ζωής για τους εκπαιδευτικούς. Για το λόγο αυτό, στην παρούσα έρευνα θα εξεταστούν και οι δύο έννοιες σε σχέση με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ειδικότερα τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, έχει απασχολήσει πλήθος ερευνών στην Ελλάδα και διεθνώς, με εστίαση κυρίως στη διερεύνηση των εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων που την επηρεάζουν. Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει συγκεντρώσει το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας, καθώς πλήθος μελετών επιδιώκει να εντοπίσει τις πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης και δυσαρέσκειας στο χώρο

της εκπαίδευσης των συγκεκριμένων βαθμίδων (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1996· Γραμματικού, 2010· Darmody & Smyth, 2010· De Nobile & McCormick, 2008· Eliophotou α al., 2008· Eliophotou & Reppa, 2011· Gosh, 2013· Ηλιοφώτου et al., 2014· Saiti, 2007· Σαλωνίτης, 2002· Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009· Zembylas & Papanastasiou, 2004).

Αρκετές είναι οι έρευνες μεταξύ της σχέσης της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και της εργασιακής ικανοποίησης κυρίως στο διεθνή χώρο (Al-Yaseen & Al-Musaileem, 2015· Billingsley & Cross, 1992· Bogler & Nir, 2012· Cypert, 2009· Erlandson & Bifano, 1987· Hung, 2005· Hoy & Miskel, 2001· Klecker & Loadman, 1996b· Sagie et al., 2002· Somech, 2010· Taylor & Tashakkori, 1997· Witt et al., 2000· Wu & Short, 1996· Zembylas & Papanastasiou, 2005). Όμως, σχετικά περιορισμένες είναι οι έρευνες που μελετούν τα επίπεδα της επαγγελματικής και ψυχολογικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών (Atari & Al-Shanfari, 2007· Bogler & Somech, 2004· Kirika, 2011· Klecker & Loadman, 1998· Scribner et al., 2001). Μάλιστα, ελάχιστες είναι οι έρευνες που αφορούν τη σχέση της ψυχολογικής ενδυνάμωσης με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς φαίνεται πως οι έρευνες γύρω από τις παραπάνω έννοιες έχουν επικεντρωθεί περισσότερο στα επαγγέλματα υγείας ή σε άλλες υπηρεσιακές μονάδες (Angle & Perry, 1981· Bowen & Lawer, 1992· Bush, 1988· Γκορέζης, 2011· Laschinger et al., 1996· Μπισκετζής, 2011· Παππά, 2016· Stander & Rothmann, 2009).

Η εργασιακή ικανοποίηση, όμως, που βιώνουν οι εκπαιδευτές που διδάσκουν σε δομές ενηλίκων δεν έχει μελετηθεί επαρκώς στον ελλαδικό και στο διεθνή χώρο. Ειδικότερα, εντοπίστηκαν ελάχιστες έρευνες που εξετάζουν τη σχέση της επαγγελματικής και ψυχολογικής ενδυνάμωσης με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων, ενώ στον ελλαδικό χώρο δε βρέθηκαν σχετικές έρευνες. Επιπρόσθετα, δεν εντοπίστηκαν έρευνες που διερευνούν τα επίπεδα επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτών ενηλίκων, πράγμα που καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση αυτών των θεμάτων στο χώρο της εκπαίδευσης

ενηλίκων. Το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ένα σύγχρονο πεδίο, το οποίο τα τελευταία χρόνια αποκτά όλο και περισσότερο ενδιαφέρον σε ερευνητικό επίπεδο, καθώς η δια βίου μάθηση έρχεται να δώσει απαντήσεις στα ζητήματα των σύγχρονων κοινωνιών (Κόκκος, 2005). Η έρευνα για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτών ενηλίκων μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, ιδίως εάν υπάρχει κενό στη διεθνή βιβλιογραφία.

Όπως προαναφέρθηκε υπάρχει ελάχιστη βιβλιογραφία που συνδέει την ενδυνάμωση με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Συνολικά, η πρωτοτυπία της έρευνας σε αυτόν τον τομέα βρίσκεται στην ανάδειξη των συνδέσεων μεταξύ της ενδυνάμωσης και της εργασιακής ικανοποίησης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και στην προσφορά πρακτικών εφαρμογών που στοχεύουν στην ενδυνάμωση και ενδεχομένως στην προαγωγή της ικανοποίησης τους από την εργασία. Η έρευνα μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση των προκλήσεων σχετικά με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτών ενηλίκων, προωθώντας τη συνεργασία και ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ χωρών και πολιτισμών. Συνολικά, η έρευνα για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτών ενηλίκων μπορεί να διαμορφώσει το εκπαιδευτικό περιβάλλον με τρόπο που θα οδηγήσει σε καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης, αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτών και ενίσχυση της συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας για τους ενήλικους μαθητές.

Οι σκέψεις αυτές μας οδήγησαν στη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, ώστε να καλυφθεί το ερευνητικό κενό σχετικά με τα επίπεδα της επαγγελματικής αλλά και της ψυχολογικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτών ενηλίκων και τη συσχέτιση αυτών με την εργασιακή τους ικανοποίηση. Η παρούσα έρευνα παρέχει σημαντικές πληροφορίες για την ενδυνάμωση και την επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτών ενηλίκων διάφορων ειδικοτήτων και τη μεταξύ τους σχέση. Εξετάζει ακόμη το κατά πόσο τα επίπεδα της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτών μπορούν να προβλέψουν την εργασιακή τους

ικανοποίηση. Στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας θεμελιώνεται το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας αναφορικά με την επαγγελματική και ψυχολογική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, αλλά και την εργασιακή τους ικανοποίηση βάσει της υπάρχουσας βιβλιογραφίας στο διεθνή και ελλαδικό χώρο. Πιο αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται ο όρος της επαγγελματικής ενδυνάμωσης και προσεγγίζεται εννοιολογικά η έννοια και το περιεχόμενό της στην εργασία και συγκεκριμένα στο χώρο της εκπαίδευσης. Έπειτα, αναλύεται το μοντέλο της επαγγελματικής ενδυνάμωσης στην εκπαίδευση και οι έξι διαστάσεις που το συγκροτούν. Επιπρόσθετα, πραγματοποιείται μια βιβλιογραφική επισκόπηση των ερευνών από το διεθνή χώρο σχετικά με την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, προσεγγίζεται η έννοια της ψυχολογικής ενδυνάμωσης στην εκπαίδευση και περιγράφονται αναλυτικά οι διαστάσεις της. Γίνεται λόγος για τους παράγοντες που επιδρούν στην ψυχολογική ενδυνάμωση, καθώς και για τις συνέπειές της στον εργασιακό χώρο. Στο τρίτο κεφάλαιο, εξετάζεται η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης και προσεγγίζεται το περιεχόμενό της στο χώρο της εκπαίδευσης. Έπειτα, παρουσιάζονται αναλυτικά οι παράγοντες που καθορίζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τα αίτια της εργασιακής τους δυσαρέσκειας. Στη συνέχεια, γίνεται μια αναλυτική επισκόπηση των ερευνών που διεξήχθησαν στον ελληνικό και διεθνή χώρο αναφορικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών γενικά, αλλά και των εκπαιδευτών ενηλίκων ειδικότερα. Επιπλέον, εξετάζεται τόσο η σχέση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης με την εργασιακή ικανοποίηση όσο και η σχέση της ψυχολογικής ενδυνάμωσης με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας που αφορά την έρευνα συγκροτείται από τρία κεφάλαια. Στο τέταρτο, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και ο ερευνητικός σχεδιασμός συμπεριλαμβανομένων του σκοπού της έρευνας, των ερευνητικών υποθέσεων

και ερωτημάτων, του δείγματος, των ερευνητικών εργαλείων, της διαδικασίας και της ανάλυσης των δεδομένων. Στο πέμπτο κεφάλαιο, γίνεται η παρουσίαση των δεδομένων που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση. Στο έκτο συζητούνται τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τις ερευνητικές υποθέσεις που είχαν διαμορφωθεί. Στο τέλος, παρουσιάζεται η συμβολή, οι εκπαιδευτικές εφαρμογές της έρευνας, οι περιορισμοί και γίνονται προτάσεις για επέκταση της έρευνας.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Επαγγελματική Ενδυνάμωση

1.1. Εννοιολογική προσέγγιση και περιεχόμενο της Επαγγελματικής Ενδυνάμωσης

Η ενδυνάμωση αποτελεί ένα μείζον θέμα που κυριαρχεί σε όλους τους τύπους οργανισμών, συμπεριλαμβανομένων των επιχειρήσεων, των βιομηχανιών και των οργανισμών παροχής υπηρεσιών (Rinehart & Short, 1993). Η έννοια της ενδυνάμωσης έχει χρησιμοποιηθεί συχνά στους τομείς της υγείας, της κοινωνικής εργασίας, της νοσηλευτικής, της εκπαίδευσης, της ψυχικής υγείας, της ψυχοθεραπείας και της αναπτυξιακής εργασίας κατά τη διάρκεια των ετών. Ωστόσο, δεν είναι πάντα σαφές πώς ορίζεται αυτή η έννοια στα διάφορα πλαίσια και εάν χρησιμοποιείται με τον ίδιο τρόπο από διαφορετικούς συγγραφείς (Tengland, 2008).

Οι Rinehart & Short (1993) όρισαν την ενδυνάμωση ως μια ευκαιρία για αυτονομία, επιλογή, ευθύνη και συμμετοχή του ατόμου στη λήψη αποφάσεων σε οργανισμούς. Για τους Al-Yaseen & Al-Musaileem (2015), το να ενδυναμώνεις τους εργαζόμενους σημαίνει να τους δίνεις μερίδιο στην κίνηση και την κατεύθυνση του οργανισμού. Παράλληλα, οι Eder & Eisenberger (2007) πρεσβεύουν ότι η ενδυνάμωση εκφράζει τον βαθμό στον οποίο οι εργαζόμενοι βιώνουν οργανωτική υποστήριξη μέσω μιας πραγματικής αλλαγής στην εξουσία τους.

Το πιο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα ενός οργανισμού είναι οι άνθρωποί του και ότι εκείνοι πρέπει να συμμετέχουν και να ενεργούν για να πετύχει. Η έννοια της ενδυνάμωσης είναι σύμφωνη με αυτή την ώθηση για την απόκτηση οργανωτικής αποτελεσματικότητας μέσω της σωστής αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού (Siegall & Gardner, 2000, σ. 471). Οι Conger & Kanungo (1988) επεσήμαναν ότι η ενδυνάμωση αποτελεί βασικό συστατικό της διοικητικής και οργανωτικής αποτελεσματικότητας και ότι οι τεχνικές της παίζουν κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη και τη διατήρηση της ομάδας. Σύμφωνα με τον Cypert (2009), οι

εργαζόμενοι που δεν είναι ενδυναμωμένοι είναι απαθείς και δεν ασχολούνται με τη δουλειά τους. Η χρήση σχεδίων ενδυνάμωσης από τους οργανισμούς αποσκοπεί στη βελτίωση της θέσης τους, ανταγωνιζόμενοι οργανισμούς που έχουν λύσει το πρόβλημα της ενδυνάμωσης των υπαλλήλων.

1.2. Η Επαγγελματική Ενδυνάμωση στην Εκπαίδευση

Μόλις στα τέλη της δεκαετίας του 1980, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών άρχισε να θεωρείται ως ένα σημαντικό σχολικό οργανωτικό μέλημα (Aliakbari & Amoli, 2016). Το τρέχον ενδιαφέρον για την ενδυνάμωση έχει επικεντρωθεί στους σχολικούς οργανισμούς και στους συμμετέχοντες στα σχολεία. Οι υπεύθυνοι χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής και άλλες δημόσιες ομάδες, οι οποίοι έχουν δανειστεί την έννοια της ενδυνάμωσης από τις επιχειρήσεις και τη βιομηχανία, όπου αποτελεί κεντρικό μέλημα (Al-Yaseen & Al-Musaileem, 2015), υποστηρίζουν την αναδιάρθρωση της δημόσιας εκπαίδευσης με την ενδυνάμωση των μελών του σχολικού προσωπικού (Maeroff, 1988b· Rinehart & Short, 1993). Η σχολική αναδιάρθρωση, λοιπόν, έχει, ως ένα από τα συστατικά της, την ενδυνάμωση των δασκάλων, των διευθυντών και των μαθητών. Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι η ενδυνάμωση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, των μοντέλων ηγεσίας και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας (Cypert, 2009· Short & Johnson, 1992· Tengland, 2008).

Ειδικότερα, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι μια έννοια που σταδιακά έχει αποκτήσει δυναμική που αυξάνεται από τις εντατικές προσπάθειες μεταρρύθμισης και βελτίωσης του σχολείου (Cypert, 2009). Οι ερευνητές έχουν δείξει ότι η συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων έχει ως αποτέλεσμα την αυξημένη αποτελεσματικότητα στους οργανισμούς και τις επιχειρήσεις (Eder & Eisenberger, 2007· Short & Greer, 2001). Έτσι, ένα παρόμοιο φαινόμενο θα πρέπει να αναπτυχθεί και στα σχολεία, ώστε οι

εκπαιδευτικοί να εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Bogler, 2005· Bogler & Somech, 2004· Tengland, 2008).

Ο όρος ενδυνάμωση στην εκπαίδευση άρχισε να εμφανίζεται εντονότερα τη δεκαετία του '80 (Erlandson & Bifano, 1987). Ο Lightfoot (1986) όρισε την ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού ως την ευκαιρία για αυτονομία, ευθύνη, επιλογή και εξουσία. Η ενδυνάμωση ορίστηκε από τους Short et al. (1994, σ. 38) ως "ένας διαδικαστικός τρόπος με τον οποίο οι συμμετέχοντες στο σχολείο αναπτύσσουν την ικανότητα να αναλαμβάνουν τον έλεγχο της δικής τους ανάπτυξης και να επιλύουν τα δικά τους προβλήματα".

Οι Farrel & Weitman (2007) και ο Maeroff (1988b) εξηγούν ότι η ενδυνάμωση αποτελείται από τρία αλληλένδετα στοιχεία: την αυξημένη πρόσβαση των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, την αυξημένη γνώση τους και το αυξημένο κύρος τους. Για τον Maeroff (1988b) η ενδυνάμωση απαιτεί, επίσης, αυτονομία. Είναι ένα σημαντικό μέσο, ώστε να γίνουν οι εκπαιδευτικοί πιο επαγγελματίες και να βελτιώσουν την απόδοσή τους. Η δύναμη στην οποία αναφέρεται ο Maeroff (1988b, σ. 4) είναι «η δύναμη να ασκεί κανείς την τέχνη του με αυτοπεποίθηση και να βοηθά στη διαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο γίνεται η δουλειά».

Ο Bolin (1989) ανέφερε ότι η ενδυνάμωση είναι μια επένδυση στο δικαίωμα των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στον καθορισμό των σχολικών στόχων και πολιτικών και στο δικαίωμα άσκησης επαγγελματικής κρίσης σχετικά με το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και των μέσων διδασκαλίας. Ο Kirby (1992) όρισε την ενδυνάμωση ως τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, την επιρροή πάνω σε ζητήματα σε επίπεδο τάξης και σχολείου και την ευκαιρία απόκτησης της απαραίτητης γνώσης για αυτά τα ζητήματα. Ο Kirby εξήγησε ότι υπάρχουν τρία βασικά στοιχεία της ενδυνάμωσης: η ικανότητα να ενεργείς, η επιθυμία για δράση και η ευκαιρία να δράσεις.

Σύμφωνα με τους Klecker & Loadman (1996b), η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σημαίνει την ενίσχυση των δασκάλων από τους υπεύθυνους εκπαίδευσης. Παράλληλα, ο Melenyzer (1990b) θεωρεί ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών συνεπάγεται αύξηση της εργασιακής τους απόδοσης, παροχή διαδικασιών ελέγχου και λήψης αποφάσεων και υποστήριξη να αποκτήσουν επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες. Ο Park (1998) έχει ορίσει την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών με βάση τρεις διαστάσεις: την ενδυνάμωση στον τομέα της απόφασης, στον τομέα της αυτοαξιοποίησης και στον τομέα της αλληλεπίδρασης.

Οι Farrel & Weitman (2007, σ. 38) δηλώνουν ότι «η πίστη ενός εκπαιδευτικού ότι μπορεί να κάνει τη διαφορά στη ζωή των μαθητών του επιτυγχάνεται ευκολότερα όταν ενδυναμώνεται». Η επαγγελματική ενδυνάμωση, λοιπόν, ορίζεται και μετράται με βάση τη δύναμη των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης (Rinehart & Short, 1991b· Short & Johnson, 1992). Όπως διαπιστώθηκε, οι ορισμοί της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών ποικίλλουν ανάλογα με τις διάφορες οπτικές των ερευνητών (Aliakbari & Amoli, 2016).

Ο Cypert (2009) αναφέρει ότι η ενδυνάμωση αποτελείται από δύο ζητήματα· πρώτον, προσφέρει εμπειρίες μέσα σε έναν σχολικό οργανισμό που ενισχύει την αυτονομία, την επιλογή, τον έλεγχο και την ευθύνη και δεύτερον, επιτρέπει στο άτομο να επιδεικνύει υπάρχουσες ικανότητες, καθώς και να μαθαίνει νέες που υποστηρίζουν και ενισχύουν τη λειτουργία του μέσα σε αυτόν. Τα ενδυναμωμένα άτομα έχουν την πεποίθηση ότι διαθέτουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις για να ενεργήσουν σε μια κατάσταση και να τη βελτιώσουν. Φαίνεται να είναι μια διαδικασία κατά την οποία τα άτομα αποκτούν κυριαρχία ή έλεγχο πάνω στην εργασιακή τους ζωή. Ο Melenyzer (1990b) υποστήριξε ότι η ενδυνάμωση οδηγεί σε αυξημένο επαγγελματισμό, καθώς οι εκπαιδευτικοί αποκτούν την ευκαιρία και την αυτοπεποίθηση να ενεργήσουν σύμφωνα με τις ιδέες τους. Σύμφωνα με τον Bogler (2005), οι

ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση, χωρίς βοήθεια, να βελτιώσουν τις συνθήκες του επαγγελματικού τους περιβάλλοντος.

Οι Short & Johnson (1992) πιστεύουν ότι σε μεγάλο βαθμό πρέπει να λαμβάνουν τις αποφάσεις σχετικά με τη διδασκαλία αυτοί που βρίσκονται πιο κοντά στη διδασκαλία. Όταν οι εκπαιδευτικοί γίνονται σεβαστοί ως γνώστες λήψης αποφάσεων, θα έχουν την εξουσία να λαμβάνουν αποφάσεις και επομένως θα είναι πιο ικανοποιημένοι με το επάγγελμά τους. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί ευδοκούν και παραμένουν στη διδασκαλία (Farrel & Weitman, 2007· Maeroff, 1988b). Οι Blase & Blase (2001) συμπεραίνουν ότι η ουσία της ενδυνάμωσης είναι ένας συνδυασμός σεβασμού και αξιοπρέπειας για τους εκπαιδευτικούς με το να αναλαμβάνουν την ευθύνη και να συμμετέχουν σε αποφάσεις που αφορούν τη δική τους εργασία. Σύμφωνα με τους Short & Greer (2001), με την ενδυνάμωση δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να πετυχαίνουν τους προσωπικούς τους στόχους. Αυτοί οι προσωπικοί στόχοι μπορούν να επιτευχθούν όταν υπάρχει κοινή έμφαση στον πρωταρχικό στόχο του σχολείου, ο οποίος είναι η βελτίωση των ευκαιριών μάθησης των μαθητών. Με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των στόχων, αφενός, η συνολική τους ικανοποίηση θα βελτιωθεί και, αφετέρου, ο οργανισμός μπορεί τελικά να γίνει πιο αποτελεσματικός.

Οι Maeroff (1988b) και ο Tschannen-Moran (2009b) υποστήριξαν ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι ένα κρίσιμο ζήτημα που συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα των σχολείων. Εστίασαν στη δυνατότητα και στις ευκαιρίες των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σε επίπεδο σχολείου, όπως για παράδειγμα σε θέματα προγράμματος σπουδών και διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Kanungo (1992), το σκεπτικό είναι ότι οι δάσκαλοι που σχεδιάζουν και ελέγχουν τις εκπαιδευτικές τους υπηρεσίες είναι πιο αποτελεσματικοί από τους εκπαιδευτικούς που αισθάνονται αποξενωμένοι και ανίσχυροι. Όταν οι δάσκαλοι είναι πιο αποτελεσματικοί, οι επιδόσεις των μαθητών, η ανταπόκριση στις

συγκρούσεις των μαθητών, η ικανοποίηση των δασκάλων και το σχολικό περιβάλλον βελτιώνονται (Cypert, 2009). Περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση της μάθησης και των επιδόσεων των μαθητών, καθώς και για την ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας (Aliakbari & Amoli, 2016· Marks & Louis, 1997).

Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες που αντιμετωπίζουν προβλήματα παραγωγικότητας και συγκρούσεις στη σχολική μονάδα θα πρέπει να διερευνούν στρατηγικές ενδυνάμωσης για το προσωπικό τους (Short & Johnson, 1992). Σύμφωνα με τον Cypert (2009), τα ενδυναμωμένα σχολεία είναι οργανισμοί που δημιουργούν ευκαιρίες για ανάπτυξη και επίδειξη ικανοτήτων. Γι' αυτόν το λόγο, οι σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις έχουν ενσωματώσει στρατηγικές ενδυνάμωσης ως μέσο βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας. Ο Elmore (1990) πρότεινε στρατηγικές ενδυνάμωσης που θα οδηγήσουν στην ενίσχυση της ποιοτικής διδασκαλίας στους σχολικούς οργανισμούς. Ο μετασχηματισμός της σχολικής δομής, των συνθηκών εργασίας και των διαδικασιών λήψης αποφάσεων είναι ορισμένες από αυτές. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι για να γίνει μια ενδυνάμωση ουσιαστική, πρέπει, πρώτον, οι αποφάσεις στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί να σχετίζονται με ζητήματα διδασκαλίας, μάθησης και σχολικής διαχείρισης και δεύτερον, οι δάσκαλοι πρέπει να αισθάνονται ότι οι αποφάσεις τους λαμβάνονται πραγματικά υπόψη (Aliakbari & Amoli, 2016· Marks & Louis, 1997· Short & Greer, 2001).

Σύμφωνα με τον Cypert (2009), τρία σημαντικά προβλήματα εντοπίζονται στην επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών, τα οποία επιδρούν στην ενδυνάμωσή τους: οι εκπαιδευτικοί είναι απομονωμένοι από τους συναδέλφους στο μεγαλύτερο μέρος της καθημερινής τους δουλειάς, οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν σε πολλές από τις αποφάσεις που επηρεάζουν τη φύση της εργασίας τους, ιδιαίτερα σε αποφάσεις που λαμβάνονται έξω από την τάξη και, τέλος, οι περισσότεροι δεν έχουν λόγο για το ποιος προσλαμβάνεται, για

την επιλογή των διοικητικών υπαλλήλων και για τον καθορισμό των ωραρίων τους ή των υπολοίπων.

Καταληκτικά, σύμφωνα με τον Kiral (2020), αποτελεί αναγκαιότητα για τα σχολεία να ενδυναμώνουν τους δασκάλους. Οι λόγοι για τους οποίους επικεντρώνονται στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών παρατίθενται συνοπτικά ως εξής: αύξηση της ικανότητας των εκπαιδευτικών, βελτίωση των επιτευγμάτων και των επιδόσεων των μαθητών, βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ενίσχυση της ποιότητας της διδασκαλίας, επιτάχυνση της σχολικής ανάπτυξης, επαγγελματοποίηση της εκπαίδευσης. Ο Kiral τονίζει ότι οι διευθυντές του σχολείου είναι αυτοί που πρέπει να αναλάβουν τον πιο σημαντικό ρόλο στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Εάν η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών έχει ως αποτέλεσμα όλα τα παραπάνω, τότε η ενδυνάμωση τους από τους διευθυντές των σχολείων δεν είναι μόνο αναγκαιότητα αλλά και υποχρέωση.

1.3. Μοντέλο Επαγγελματικής Ενδυνάμωσης Short και Rinehart

Το μοντέλο επαγγελματικής ενδυνάμωσης Short και Rinehart είναι ένα θεωρητικό πλαίσιο που ασχολείται με την έννοια της ενδυνάμωσης στον τομέα της εκπαίδευσης. Αυτό το μοντέλο αναπτύχθηκε από τους ερευνητές John Short και Jeanne Rinehart και προέκυψε ως αποτέλεσμα έρευνας τους που διεξήχθη στο πλαίσιο του προγράμματος «The Empowered School District Project» σε εννέα σχολικές περιφέρειες των ΗΠΑ. Έχει ως στόχο να κατανοήσει τη σχέση μεταξύ της ενδυνάμωσης και της εκπαίδευσης και το πώς επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία και την ικανοποίηση από την εργασία. Στόχος του μοντέλου είναι να αξιολογηθεί το επίπεδο της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να εντοπιστεί σε ποια σημεία θα πρέπει να ενισχυθεί η ενδυνάμωσή τους (Short & Rinehart, 1992b).

Οι Short & Rinehart (1992b) προσδιόρισαν έξι διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης: (α) συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, (β) επαγγελματική ανάπτυξη, (γ) κύρος, (δ) αυτοαποτελεσματικότητα, (ε) αυτονομία και (στ) επιρροή στη σχολική ζωή. Αυτές οι έξι

διαστάσεις της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτών αποτελούν βασικά στοιχεία του μοντέλου και αναδεικνύουν πώς η ενδυνάμωση συσχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Επίσης, περιλαμβάνουν στρατηγικές για την αύξηση της ενδυνάμωσής τους.

Το μοντέλο ενδυνάμωσης (Short & Rinehart, 1992b) προτείνει ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μπορεί να βελτιωθεί μέσω της ενίσχυσης των έξι διαστάσεων. Υπάρχουν κάποιες γενικές κατευθύνσεις που παρέχει το μοντέλο σχετικά με το πώς μπορεί να επιτευχθεί αυτό: Αρχικά, θα πρέπει να αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί για το πού βρίσκονται σε κάθε διάσταση της ενδυνάμωσης και επομένως για το πού μπορούν να βελτιωθούν. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν τον έλεγχο και την αυτονομία στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το περιεχόμενο, τη μέθοδο διδασκαλίας και τον τρόπο διαχείρισης της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν συνεχή υποστήριξη και εκπαίδευση. Αυτή η υποστήριξη μπορεί να περιλαμβάνει επαγγελματική ανάπτυξη, συμβουλευτική και πρόσβαση σε πόρους. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνονται να αναλύουν τη δική τους απόδοση και να αναζητούν βελτιώσεις. Αυτή η ανάλυση και αυτοαξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη επαγγελματική ανάπτυξη. Συνοψίζοντας, το μοντέλο Short και Rinehart μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ενισχυθεί η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτών μέσω αξιολόγησης, εκπαίδευσης, υποστήριξης και ανάπτυξης. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένες επιδόσεις και αυξημένη ικανοποίηση στον τομέα της εκπαίδευσης (Short & Rinehart, 1992b). Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά οι έξι διαστάσεις του μοντέλου επαγγελματικής ενδυνάμωσης.

1.3.1. Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων

Οι ερευνητές στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης έχουν ασχοληθεί σε μεγάλο βαθμό με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων (Bogler, 2005). Ως διάσταση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης αναφέρεται στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών

να συμμετέχουν στη διαμόρφωση των αποφάσεων που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν και διαχειρίζονται το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος, τις μεθόδους διδασκαλίας, την αξιολόγηση των μαθητών και άλλες εκπαιδευτικές αποφάσεις (Bogler, 2005). Η Short (1992) προσθέτει ότι η λήψη αποφάσεων μπορεί να αφορά τους προϋπολογισμούς, την επιλογή εκπαιδευτικών, τον προγραμματισμό και το πρόγραμμα σπουδών.

Η παροχή σημαντικού ρόλου στη λήψη αποφάσεων είναι βασικό στοιχείο ενδυνάμωσης, διότι τους παρέχει αίσθηση ελέγχου και επιρροής στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού τους έργου (Bogler, 2005· Short, 1992· Short & Johnson, 1992). Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη αυτοεπίτευξη, ενθουσιασμό και εργασιακή ικανοποίηση. Επιπλέον, μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν βαθιά γνώση των αναγκών των μαθητών τους και των απαιτήσεων του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Bogler, 2005). Ωστόσο, για να συμβεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και να είναι ενδυναμωτική, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αισθάνονται ότι η εμπλοκή τους είναι γνήσια, αυθεντική και ότι η γνώμη τους έχει κρίσιμο αντίκτυπο στο αποτέλεσμα της απόφασης (Bogler, 2005· Bogler & Somech, 2004· Cypert, 2009· Short, 1992). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι δάσκαλοι είναι λιγότερο πρόθυμοι να συμμετάσχουν εάν αντιληφθούν ότι οι διευθυντές λαμβάνουν μόνοι τους την τελική απόφαση παρόλο που τους ζητήθηκε η γνώμη τους. Το να τους ανατεθεί η τελική ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων επιβεβαιώνει στους εκπαιδευτικούς ότι έχουν καλές ιδέες και ότι τους εμπιστεύονται στο να λάβουν τις σωστές αποφάσεις (Short et al., 1991· Short, 1992).

Ο διάλογος που διασφαλίζει την κοινή λήψη αποφάσεων σχετικά με τη συνολική ποιότητα του σχολικού εκπαιδευτικού προγράμματος δημιουργεί μια τεράστια ευκαιρία για ένα σχολείο να αναπτυχθεί, να αλλάξει και να γίνει πιο αποτελεσματικό. Οι εκπαιδευτικοί

αισθάνονται δέσμευση στη διαδικασία. Όσο περισσότερο αντιλαμβάνονται ότι είναι υπεύθυνοι για τη μάθηση των μαθητών τόσο πιο έντονα αισθάνονται ότι πρέπει να λογοδοτήσουν για το έργο τους (Short & Rinehart, 1992b). Οι Short et al. (1994) καταλήγουν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στις αποφάσεις που αφορούν τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και την ανάπτυξη του προγράμματος μάθησης αισθάνονται περισσότερο ενδυναμωμένοι και ευχαριστημένοι από την εργασία τους. Επίσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο ενδυναμωμένοι, αναγνωρίζουν ότι έχουν τη δύναμη να εντοπίζουν προβλήματα, να επιδιώκουν αλλαγές και τελικά, να αναλαμβάνουν την ευθύνη για την επίλυση των προβλημάτων. Αυτοί οι δάσκαλοι είναι πιο πρόθυμοι να οικειοποιηθούν τα προβλήματα και να βρουν λύσεις από ότι οι εκπαιδευτικοί που δε συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Με λίγα λόγια, αναλαμβάνουν το ρόλο του ανιχνευτή προβλημάτων και του υπεύθυνου αυτών (Short et al., 1991· Short, 1992· Short et al, 1994).

1.3.2. Επαγγελματική ανάπτυξη

Η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ότι το σχολείο στο οποίο εργάζονται τους παρέχει ευκαιρίες να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν επαγγελματικά, να μαθαίνουν συνεχώς και να επεκτείνουν τις δεξιότητές τους μέσω της επαγγελματικής τους ζωής (Short, 1992· Short & Johnson, 1992). Η πραγματική δύναμη πίσω από την έννοια της ενδυνάμωσης είναι εκείνη που προέρχεται από τη γνώση του αντικειμένου και τις βασικές δεξιότητες διδασκαλίας (Short, 1992). Ο Maeroff (1988b) πιστεύει ότι η απόκτηση ισχυρότερης γνώσης σχετικά με τη διδασκαλία, καθώς και η ανάπτυξη μιας ποικιλίας στρατηγικών για τη διδασκαλία είναι απαραίτητα για την ενδυνάμωσή τους. Με την επαγγελματική ανάπτυξη παρέχεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να είναι ικανοί στη δημιουργία αποτελεσματικών προγραμμάτων, να βοηθούν τους μαθητές να μάθουν και ταυτόχρονα να μπορούν να επηρεάζουν τις αλλαγές στη μάθησή τους (Blase & Blase, 2001· Cypert, 2009· Short & Johnson, 1992).

1.3.3. Κύρος

Το κύρος αναφέρεται στην αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τον επαγγελματικό σεβασμό και θαυμασμό των συναδέλφων, των μαθητών, των γονιών αλλά και των μελών της κοινωνίας. Η αναγνώριση αυτής της εκτίμησης μπορεί να εντοπιστεί στα σχόλια και τις στάσεις από τα διάφορα μέλη του σχολικού περιβάλλοντος, στις απαντήσεις στις οδηγίες του δασκάλου και στον σεβασμό που παρέχεται στο επάγγελμά του (Short & Johnson, 1992). Οι δάσκαλοι αισθάνονται ότι οι άλλοι σέβονται τις γνώσεις και την πείρα τους. Ο Bogler (2005) επισημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο ενδυναμωμένοι και έχουν μεγαλύτερη προθυμία να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να αντιμετωπίσουν προβλήματα όταν νιώθουν τη στήριξη και τη συνεργασία από τους συναδέλφους τους και την κοινότητα.

Ο Maeroff (1988b) ισχυρίζεται ότι οι πενιχροί μισθοί και άλλες περιστάσεις που απορρίπτουν το δικαίωμα της διδασκαλίας κάνουν τους εκπαιδευτικούς να μην σέβονται τον εαυτό τους. Οι κακές εγκαταστάσεις, η βαριά γραφειοκρατία που δεν σχετίζεται με τη διδασκαλία, οι συγκρούσεις με την κοινότητα και τα εκπαιδευτικά συμβούλια, η ανεπαρκής υποστήριξη των γονέων και η συμμετοχή σε καθημερινές δραστηριότητες που δεν σχετίζονται με τη διδασκαλία μειώνουν το αίσθημα κύρους των εκπαιδευτικών.

1.3.4 Αυτοαποτελεσματικότητα

Η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ότι έχουν την ικανότητα να εκτελούν τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα, να επιτυγχάνουν θετικά αποτελέσματα στη διαδικασία της διδασκαλίας, να επηρεάζουν αλλαγές στη μάθησή των μαθητών και ταυτόχρονα να αναπτύσσουν αποτελεσματικά προγράμματα σπουδών (Short, 1992· Short & Johnson, 1992). Η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας ενισχύεται από την επίτευξη των στόχων τους (Bogler, 2005).

Η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται στενά με την εργασιακή ικανοποίηση. Αν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι είναι αυτοαποτελεσματικοί στη δουλειά τους, τότε είναι

πιθανότερο να νιώθουν ευχαριστημένοι από την εργασία τους και να είναι πιο διατεθειμένοι να επενδύσουν ενέργεια και προσπάθεια για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων τους (Bogler, 2005). Η παροχή ευκαιριών επαγγελματικής εξέλιξης και υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς έχει επιπτώσεις στην αυτοαποτελεσματικότητα, συμπεριλαμβανομένης της τάσης να δοκιμάζονται νέες και καινοτόμες τεχνικές διδασκαλίας στην τάξη (Blasé & Blasé, 2001· Cypert, 2009).

Η αυτοαποτελεσματικότητα αναπτύσσεται καθώς το άτομο αποκτά την αυτογνωσία και την πεποίθηση ότι είναι προσωπικά ικανό και έχει κατακτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες για να επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Short, 1992· Short & Johnson, 1992). Η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τις επιδόσεις των μαθητών, αλλά και με τις επακόλουθες αποφάσεις των εκπαιδευτικών να παραμείνουν στη διδασκαλία (Short, 1992). Οι Thoonen et al. (2011) επισημαίνουν ότι η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και στην εκπαιδευτική αλλαγή. Από την άλλη, όπως αναφέρουν οι Blasé & Blase (2001), οι δάσκαλοι θα πρέπει να θεωρούνται έμπειροι επαγγελματίες, ικανοί να οδηγήσουν το σχολικό οργανισμό σε υψηλότερα επίπεδα επιτυχίας.

1.3.5. Αυτονομία

Η αίσθηση ελευθερίας των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να ελέγξουν ορισμένες πτυχές της επαγγελματικής τους ζωής συνιστούν την επαγγελματική αυτονομία. Αναφέρεται στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να λαμβάνουν αποφάσεις και να ασκούν έλεγχο στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα, χωρίς υπερβολική παρέμβαση ή πίεση από άλλους. Ορισμένες από αυτές τις πτυχές είναι η ελευθερία στον σχεδιασμό του μαθησιακού υλικού, ο έλεγχος του προγράμματος σπουδών, των σχολικών βιβλίων και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και η ικανότητα καινοτομίας στη διδασκαλία (Bogler, 2005· Shapira-Lishchinsky & Tsemach, 2014· Short, 1992· Short & Johnson, 1992).

Ο Bogler (2005) προσθέτει ότι η αυτονομία παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αναγνωριστούν για τις επιτυχίες τους, ενώ η έλλειψη αυτής οδηγεί σε μείωση της παραγωγικότητας και της δέσμευσης τους. Σύμφωνα με τον Cypert (2009), στους εκπαιδευτικούς στους οποίους χορηγείται αυτονομία, ενισχύεται παράλληλα η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση, η επαγγελματική ικανοποίηση, η δημιουργικότητα, η αίσθηση της αποτελεσματικότητας στην τάξη και η ικανότητά τους να συμμετέχουν στον εκπαιδευτικό προβληματισμό. Οι ερευνητές τονίζουν ότι τα σχολεία πρέπει να χτίζουν την αίσθηση αυτονομίας των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας περιβάλλοντα που υποστηρίζουν την ανάληψη ρίσκου και τον πειραματισμό (Blasé & Blase, 2001· Bogler, 2005· Bogler & Somech, 2004). Ωστόσο, η παραδοσιακή, γραφειοκρατική δομή των σχολείων εμποδίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών και οδηγεί στην απομάκρυνση τους από το επάγγελμα.

Οι Blasé & Blase (2001) όρισαν τα τρία χαρακτηριστικά της αυτονομίας. Το πρώτο είναι ο έλεγχος εκπαιδευτικών τομέων. Αυτό το χαρακτηριστικό αφορά τον βαθμό ελέγχου που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τον τρόπο που οργανώνουν και διεξάγουν τα μαθήματά τους, τη διδασκαλία, το περιεχόμενο των μαθημάτων και τις διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν. Το δεύτερο χαρακτηριστικό σχετίζεται με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να επιβάλλουν πειθαρχία στην τάξη. Περιλαμβάνει τη δυνατότητα να διαχειρίζονται τη συμπεριφορά των μαθητών και να διατηρούν μια κατάλληλη ατμόσφαιρα μάθησης. Το τρίτο χαρακτηριστικό αφορά τον προσδιορισμό αναγκών για προμήθειες και υλικά. Σχετίζεται με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να αναγνωρίζουν τις ανάγκες τους για εκπαιδευτικά υλικά, εργαλεία και πόρους.

1.3.6. Επιρροή στη σχολική ζωή

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ότι μπορούν να επηρεάσουν τη ζωή στο σχολείο αναφέρονται ως επιρροή στη σχολική ζωή. Πρόκειται για τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να δημιουργούν θετική αλλαγή και να επηρεάζουν το σχολικό περιβάλλον προς το καλύτερο.

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή επίπτωση στη σχολική ζωή είναι σε θέση να δημιουργούν καλύτερες συνθήκες μάθησης, να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών, να προωθούν τη συνεργασία και την ομαδική εργασία και να δημιουργούν μια θετική ατμόσφαιρα στο σχολικό περιβάλλον (Short, 1992· Short & Johnson, 1992).

Επιπλέον, μπορεί να σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να επηρεάζουν τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολικό επίπεδο, όπως προγράμματα μαθησιακής αξιολόγησης και εκπαιδευτικές πολιτικές (Short, 1992· Short & Johnson, 1992). Η δυνατότητα να επηρεάζουν το σχολικό περιβάλλον μπορεί να τους παρέχει μεγαλύτερη αίσθηση επιρροής και αυτοπεποίθησης (Short & Johnson, 1992). Η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι έχουν αντίκτυπο στη σχολική ζωή εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την ανατροφοδότηση των συναδέλφων και των διευθυντών. Οι δάσκαλοι αισθάνονται ότι δεν ανταμείβονται για την ατομική τους προσπάθεια, γι' αυτό και τα εργασιακά τους κίνητρα είναι χαμηλά. Επειδή πιστεύουν ότι δεν λαμβάνουν την αναγνώριση που τους αξίζει, ασχολούνται λιγότερο με τους μαθητές (Short, 1992). Ο Cypert (2009) επισημαίνει ότι για να αυξηθεί η αίσθηση επιρροής των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αναγνωρίζονται τα επιτεύγματά τους στο χώρο του σχολείου. Η θετική επιρροή που έχουν στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να εκφραστεί μέσω ενός γνήσιου και προσωπικού επαίνου που θα αφορά ένα συγκεκριμένο τους επίτευγμα. Επιπρόσθετα, οι μη λεκτικές χειρονομίες όπως το χαμόγελο πολλές φορές είναι αρκετές για να αυξήσουν την αίσθηση επιρροής και το ηθικό του δασκάλου.

1.4. Έρευνες για την Επαγγελματική Ενδυνάμωση των Εκπαιδευτικών

Στην εκπαίδευση, υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον των ερευνητών για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και τις επιπτώσεις της για τους ίδιους (Al-Yaseen & Al-Musaileem, 2015). Σύμφωνα με τους Owens & Valesky (2007), από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, οι ηγέτες των σχολείων άρχισαν να αναγνωρίζουν ότι η συμμετοχή των

εκπαιδευτικών σε σχολικά ζητήματα ήταν απαραίτητη, αλλά παρόλα αυτά συνέβαινε σπάνια. Σύμφωνα με την National Education Association (2008), οι μισοί από τους νέους εκπαιδευτικούς εγκαταλείπουν το επάγγελμα μέσα στα πρώτα πέντε χρόνια λόγω αποδυνάμωσης.

Στο Ομάν, οι Atari & Al-Shanfari (2007) διερεύνησαν το βαθμό ενδυνάμωσης όπως το αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι και το προσωπικό των διευθύνσεων εκπαίδευσης. Διαπίστωσαν ότι υπήρχε ένας μέτριος βαθμός επαγγελματικής ενδυνάμωσης γενικά. Οι διαστάσεις κατά σειρά σημασίας ήταν το κύρος και το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, ακολουθούμενες από την επαγγελματική ανάπτυξη, την αυτονομία, μετά την επιρροή στη σχολική ζωή και, τέλος, τη λήψη αποφάσεων. Περαιτέρω έρευνες σχετικά με τα επίπεδα της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών έχουν δείξει ότι κυμαίνονται από μέτρια προς υψηλά (Agapitou & Athanasoula-Reppa, 2012· Atari & Al-Shanfari, 2007· Bogler & Somech, 2004· Kirika, 2011· Scribner et al., 2001).

Μια έρευνα που διεξήχθη από τους Gruber & Trickett (1987) σε ένα εναλλακτικό σχολείο ανακάλυψε τη σημασία του ελέγχου στη λήψη αποφάσεων για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σε σχολικούς οργανισμούς. Επιπρόσθετα, μια μελέτη του Ιδρύματος Carnegie του 1990 διαπίστωσε ότι το 70% των εκπαιδευτικών των ΗΠΑ δε συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών, τους σχολικούς προϋπολογισμούς, την ανάπτυξη προσωπικού και τις πολιτικές προαγωγής (Glickman, 1991). Άλλες έρευνες έχουν δείξει πως όταν χορηγείται ελευθερία στους εκπαιδευτικούς, δίνοντας τους τη δυνατότητα να ελέγχουν καλύτερα την εργασία τους, η ευθύνη τους και η υποχρέωση τους απέναντι στην εργασία αυξάνεται σημαντικά (Bogler & Nir, 2012· Cypert, 2009). Οι παραπάνω ερευνητές συμφωνούν στο ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και η αυτονομία τους συνιστά την ενδυνάμωσή τους. Παράλληλα, οι Rice & Schneider (1994) διαπίστωσαν

ότι τα επίπεδα ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών συσχετίστηκαν θετικά με τα επίπεδα συμμετοχής στις αποφάσεις.

Το αντικείμενο της έρευνας των Rinehart & Short (1991b) ήταν η διερεύνηση του επιπέδου ενδυνάμωσης των ηγετών εκπαιδευτικών σε ένα εθνικό πρόγραμμα που ονομάζεται Ανάκτηση Ανάγνωσης. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι ηγέτες των εκπαιδευτικών είχαν αρκετές ευκαιρίες να συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων και στον έλεγχο του καθημερινού τους προγράμματος. Επίσης, είχαν τη δυνατότητα για επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη ως ενδυναμωτική πτυχή της δουλειάς τους. Μέσα από την έρευνά τους συμπέραναν ότι οι ηγέτες είχαν μεγαλύτερη δύναμη από τους δασκάλους ανάκτησης ανάγνωσης ή τους δασκάλους της τάξης. Αυτό το εύρημα εξηγήθηκε από τους Bogler & Nir (2012) ως αποτέλεσμα του ότι οι ηγέτες των εκπαιδευτικών είχαν περισσότερες ευκαιρίες να λάβουν αποφάσεις και να αναπτυχθούν επαγγελματικά από ότι οι δάσκαλοι της τάξης.

Οι έρευνες των Zembylas & Papanastasiou (2004, 2005) υποστήριξαν ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών δεν είναι επαρκής αλλά είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών. Τα ευρήματα των ερευνών αποκάλυψαν ότι υπάρχουν δάσκαλοι που δεν είναι απαραίτητα υπέρ της αυξημένης λήψης αποφάσεων και που είναι ικανοποιημένοι με έναν περιορισμένο επαγγελματικό ρόλο. Ακόμη, ανέδειξαν ότι δεν υπάρχουν ισχυρά στοιχεία που να δείχνουν σχέσεις μεταξύ της αυξημένης λήψης αποφάσεων και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Τέλος, έδειξαν ότι κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων στους σχολικούς οργανισμούς υπάρχουν πολλές πολυπλοκότητες και ασάφειες.

Σύμφωνα με τους Aliakbari & Amoli (2016), η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει περισσότερα από τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Η πολυδιάστατη έρευνά τους εντόπισε ότι οι μαθητές επιτυγχάνουν περισσότερα όταν οι δάσκαλοί τους αναλαμβάνουν τη συλλογική ευθύνη για τη μάθηση τους. Από την άλλη, όταν τα επίπεδα

μάθησης των μαθητών είναι υψηλά, οι δάσκαλοι είναι πιο πρόθυμοι να αναλάβουν την ευθύνη για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Κοινά ήταν τα ευρήματα του Hung (2005) και των Marks & Louis (1997), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών οδήγησε σε αύξηση της γνώσης τους για το αντικείμενο και την παιδαγωγική, βελτίωση του προγράμματος σπουδών διδασκαλίας και, σε ορισμένες περιπτώσεις, υψηλότερα επιτεύγματα των μαθητών. Υψίστης σημασίας ήταν, ακόμη, τα εξής ευρήματα των Al-Yaseen & Al-Musaileem (2015): οι εκπαιδευτικοί όταν είναι ενδυναμωμένοι μπορούν να χρησιμεύσουν ως μέρος της λύσης σε εκπαιδευτικά προβλήματα και οι ηγέτες του σχολικού οργανισμού χρησιμοποιούν την ενδυνάμωση ως μέσο για να εκφράσουν την εκτίμηση και την υποστήριξή τους στους υφισταμένους τους. Οι συγγραφείς Aliakbari & Amoli (2016) εξακρίβωσαν μέσα από την έρευνα που διεξήγαγαν ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από παράγοντες όπως είναι η φύση και τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας, τα οργανωτικά χαρακτηριστικά του σχολείου και το περιβαλλοντικό του πλαίσιο.

Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες υπάρχει διαφοροποίηση σε κάποιες διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης ως προς το φύλο. Σε ορισμένες έρευνες βρέθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ενδυναμωμένοι (Kirika, 2011· Scribner et al., 2001), ενώ σε άλλες ότι οι γυναίκες είναι πιο ενδυναμωμένες (Klecker & Loadman, 1998). Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα ακαδημαϊκά προσόντα παρουσιάζουν μεγαλύτερη επαγγελματική ενδυνάμωση (Scribner et al., 2001· Σωτηριάδου et al., 2008). Αντίθετα, στην έρευνα των Agapitou & Athanasoula-Reppa (2012), οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού αισθάνονται λιγότερο ενδυναμωμένοι επαγγελματικά.

Συνοψίζοντας, οι προαναφερθείσες έρευνες επικεντρώθηκαν στην επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και τις επιπτώσεις της στη σχολική κοινότητα. Οι ερευνητές πραγματοποίησαν μελέτες αναδεικνύοντας μέτριο προς υψηλό βαθμό ενδυνάμωσης, με τις

διαστάσεις του κύρους και της αυτοαποτελεσματικότητας να έχουν υψηλή σημασία. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων θεωρείται κρίσιμη για την ενδυνάμωσή τους, με αντίστοιχες επιπτώσεις στη σχολική αποτελεσματικότητα και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Ωστόσο, υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το φύλο και τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών στο επίπεδο επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Συνολικά, η ενδυνάμωση αναδεικνύεται ως ουσιαστική πτυχή της εκπαίδευσης με επιπτώσεις σε πολλαπλά επίπεδα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών (Short & Rinehart, 1992b), η οποία αξιοποιεί το μοντέλο ενδυνάμωσης των Short και Rinehart και τις έξι διαστάσεις του, για το οποίο έγινε λόγος παραπάνω. Χρησιμοποιήθηκε για να μετρήσει το βαθμό της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών στο εργασιακό τους περιβάλλον και για να αξιολογήσει διάφορες πτυχές της ενδυνάμωσής τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ψυχολογική Ενδυνάμωση

2.1. Προσεγγίσεις της Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης

Το περιεχόμενο και η επίδραση της ψυχολογικής ενδυνάμωσης στο εργασιακό περιβάλλον έχουν γίνει το αντικείμενο ενδιαφέροντος αρκετών ερευνητών (Conger & Kanungo, 1988· Spreitzer, 1995· Thomas & Velthouse, 1990), προσδιορίζοντας την ως μια εννοιολογική κατασκευή που αξίζει κριτικής έρευνας (Thomas & Velthouse, 1990). Η ψυχολογική ενδυνάμωση έχει βρεθεί στο επίκεντρο των μελετών, καθώς οι επιχειρήσεις και οι οργανισμοί επιδιώκουν καινοτομία και πρωτοβουλία των εργαζομένων σε μια εποχή παγκόσμιου ανταγωνισμού (Spreitzer, 1995).

Η ψυχολογική ενδυνάμωση, όπως την προσεγγίζει η Spreitzer (1995), αναφέρεται σε μια κατάσταση όπου οι άνθρωποι αισθάνονται ισχυροί, αυτόνομοι και αξιότιμοι στον χώρο της εργασίας. Έχει οριστεί ως το αυξημένο εγγενές κίνητρο εργασίας, το οποίο εκδηλώνεται σε ένα σύνολο τεσσάρων αντιλήψεων που αντικατοπτρίζουν τον ενεργητικό προσανατολισμό ενός ατόμου στον εργασιακό του ρόλο (Siegall & Gardner, 2000· Spreitzer, 1995, σ. 1443). Οι Conger & Kanungo (1988) όρισαν την ψυχολογική ενδυνάμωση ως την κινητήρια έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας, ενώ οι Thomas & Velthouse (1990) την απεικόνισαν ως το εγγενές κίνητρο ενός ατόμου για την εργασία που εκτελείται και υποστήριξαν ότι έχει πολύπλευρη διάσταση με αποτέλεσμα να μην μπορεί να συλληφθεί από μία μόνο έννοια.

Με τον όρο ενεργητικός προσανατολισμός, εννοείται ο προσανατολισμός στον οποίο ένα άτομο επιθυμεί και αισθάνεται ικανό να διαμορφώσει τον εργασιακό του ρόλο και το πλαίσιο. Οι τέσσερις αντιλήψεις συνδυάζονται για να δημιουργήσουν μια συνολική δομή της ψυχολογικής ενδυνάμωσης. Η έννοια του αυξημένου εγγενούς κινήτρου εργασίας υποδηλώνει ότι οι εργαζόμενοι που βιώνουν αυτές τις αντιλήψεις είναι πιο πιθανό να είναι πιο παραγωγικοί, ικανοποιημένοι, και δεσμευμένοι στην εργασία τους (Siegall & Gardner, 2000).

Η ψυχολογική ενδυνάμωση διαφέρει από την επαγγελματική ενδυνάμωση στο ότι εστιάζει στα εγγενή κίνητρα και όχι στις πρακτικές που χρησιμοποιούνται για την αύξηση των επιπέδων ενδυνάμωσης των ατόμων (Spreitzer, 1995). Για παράδειγμα, κάποια εγγενή κίνητρα είναι η σημασία της εργασίας, το νόημα που βρίσκουν τα άτομα στη δουλειά τους και η αίσθηση της ικανότητας ότι εκτελούν σωστά τα εργασιακά τους καθήκοντα. Όταν αυτά τα εγγενή κίνητρα είναι αυξημένα, τα άτομα είναι πιο αφοσιωμένα στην εργασία τους και έχουν περισσότερη συνέπεια και υπευθυνότητα (Kraimer et al., 1999).

Το μοντέλο της ψυχολογικής ενδυνάμωσης της Spreitzer (1995) περιλαμβάνει τις εξής τέσσερις διαστάσεις: το νόημα της εργασίας, την ικανότητα, τον αυτοκαθορισμό και την επίδραση. Το νόημα εργασίας αναφέρεται στην αίσθηση που έχει ο εργαζόμενος ότι η εργασία του έχει πραγματικό νόημα και σημασία για τον εαυτό του (Spreitzer, 1995· Thomas & Velthouse, 1990). Η διάσταση αυτή αναφέρεται στην εσωτερική επιθυμία του ατόμου για ένα συγκεκριμένο έργο. Με άλλα λόγια, το νόημα είναι η αξία ενός στόχου ή σκοπού εργασίας που κρίνεται σε σχέση με τα προσωπικά ιδανικά ή τα πρότυπα ενός ατόμου (Spreitzer, 1995).

Η ικανότητα είναι «ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο μπορεί να εκτελέσει τις δραστηριότητες εργασίας με δεξιοτεχνία όταν προσπαθεί» (Thomas & Velthouse, 1990, σ. 672). Περιλαμβάνει την αίσθηση ότι ο εργαζόμενος είναι ικανός και αποτελεσματικός στην εκτέλεση των εργασιακών του καθηκόντων. Παράλληλα, σημαίνει πως νιώθει αυτοπεποίθηση ότι μπορεί να επιτύχει και να ανταποκριθεί (Spreitzer, 1995). Αυτή η έννοια είναι συνώνυμη με την την αυτό-αποτελεσματικότητα των Conger & Kanungo (1988) που σημαίνει αυξημένη αίσθηση της ικανότητας ενός εργαζόμενου. Ο αυτοκαθορισμός αναφέρεται στην αίσθηση ότι ο ίδιος έχει έλεγχο και αυτονομία στην εκτέλεση των εργασιακών του καθηκόντων και στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη δουλειά του. Συμπεριλαμβάνει την αίσθηση ότι οι εργαζόμενοι έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόζουν τις

δικές τους ιδέες και λύσεις (Spreitzer, 1995). Αναφέρεται ως «επιλογή» από τους Thomas & Velthouse (1990), δηλαδή η αίσθηση του ατόμου να έχει επιλογή στην έναρξη και τη ρύθμιση εργασιακών συμπεριφορών και διαδικασιών. Τέλος, η επίδραση αφορά την αίσθηση ότι οι ενέργειες και οι προσπάθειες του εργαζόμενου έχουν σημασία και επιρροή στο εργασιακό του περιβάλλον. Ο εργαζόμενος νιώθει ότι η εργασία του συμβάλλει στην επίτευξη σημαντικών στόχων και στην πρόοδο της οργάνωσης (Thomas & Velthouse, 1990). Για την Spreitzer (1995) η επίδραση είναι η πεποίθηση ότι κάποιος έχει σημαντική επιρροή στα στρατηγικά, διοικητικά ή λειτουργικά αποτελέσματα της εργασίας.

2.2. Παράγοντες που επιδρούν στην Ψυχολογική Ενδυνάμωση

Είναι χρήσιμο και σημαντικό να κατανοηθούν οι παράγοντες που επιδρούν θετικά στην ψυχολογική ενδυνάμωση των εργαζομένων. Ορισμένοι από τους παράγοντες που καθορίζουν την ψυχολογική ενδυνάμωση είναι η αυτοεκτίμηση, ο τρόπος ελέγχου, η πρόσβαση σε πληροφορίες και τα συστήματα ανταμοιβής (Fuller et al., 1999· Thomas & Velthouse, 1990).

Δύο χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, η αυτοεκτίμηση και ο τρόπος ελέγχου διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα βλέπουν τον εαυτό τους σε σχέση με το εργασιακό τους περιβάλλον και ως συνέπεια, επηρεάζουν την ενδυνάμωσή τους (Siegall & Gardner, 2000). Η αυτοεκτίμηση σχετίζεται θετικά με την ψυχολογική ενδυνάμωση. Τα άτομα που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν αυξημένη αίσθηση ικανότητας για την εκτέλεση των εργασιακών τους καθηκόντων. Μέσω της αυτοεκτίμησης, τα άτομα θεωρούν τους εαυτούς τους αρκετά ικανούς ώστε να προσφέρουν και έτσι είναι πιο πιθανό να αναλάβουν έναν ενεργό προσανατολισμό σε σχέση με την εργασία. Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση πιθανό να μην μπορούν να δουν τους εαυτούς τους ικανούς να συνεισφέρουν κάνοντας τη διαφορά ή επηρεάζοντας την εργασία και τον οργανισμό (Siegall & Gardner, 2000). Η αντίληψη που έχει κάποιος για την ενδυνάμωση του και η

αυτοεκτίμησή του εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τα χαρακτηριστικά της εργασίας (Conger & Kanungo, 1988· Spreitzer, 1995· Thomas & Velthouse, 1990).

Με τη διάσταση της επίδρασης σχετίζεται ο παράγοντας του τόπου ελέγχου, ο οποίος συνδέεται θετικά με την ψυχολογική ενδυνάμωση. Ο τόπος ελέγχου είναι ο βαθμός στον οποίο οι άνθρωποι πιστεύουν ότι οι ίδιοι ή οι εξωτερικές δυνάμεις καθορίζουν τι συμβαίνει στη ζωή τους. Τα άτομα με εσωτερική εστία ελέγχου θεωρούν τους εαυτούς τους πιο ικανούς να επηρεάσουν το εργασιακό περιβάλλον τους, με αποτέλεσμα να αισθάνονται περισσότερο ενδυναμωμένα. Αντίθετα, τα άτομα με εξωτερική εστία ελέγχου πιστεύουν ότι η συμπεριφορά τους επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από εξωτερικούς παράγοντες (Thomas & Velthouse, 1990).

Το εργασιακό πλαίσιο επίσης επηρεάζει την αίσθηση ενδυνάμωσης ενός ατόμου. Περιλαμβάνει την πρόσβαση σε πληροφορίες και τα συστήματα ανταμοιβής. Κατά τον Kanter (1983) οι άνθρωποι χωρίς πρόσβαση σε πληροφορίες στους οργανισμούς που εργάζονται δεν μπορούν να είναι ενδυναμωτικοί αναλαμβάνοντας την ευθύνη ή εκτονώνοντας τις δημιουργικές τους ενέργειες. Ο Lawler (1992) πρότεινε ότι δύο συγκεκριμένοι τύποι πληροφοριών είναι κρίσιμοι για την ενδυνάμωση· η πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με την αποστολή ενός οργανισμού (βοηθούν στη δημιουργία μιας αίσθησης νοήματος και σκοπού, ενισχύουν την ικανότητα του ατόμου να λαμβάνει και να επηρεάζει αποφάσεις που είναι κατάλληλα ευθυγραμμισμένες με τους στόχους και την αποστολή του οργανισμού) και η πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με την απόδοση μιας μονάδας εργασίας (ενισχύουν την αίσθηση ικανότητας και την πεποίθηση ότι το άτομο είναι ένα πολύτιμο μέρος ενός οργανισμού) σχετίζονται θετικά με την ψυχολογική ενδυνάμωση.

Ο Lawler (1992) υποστήριξε ότι η ανταμοιβή αποτελεί μια ακόμη μεταβλητή που επηρεάζει την ψυχολογική ενδυνάμωση. Οι ανταμοιβές χωρίζονται σε εσωτερικές και εξωτερικές. Οι εσωτερικές ανταμοιβές παρέχονται αμέσως μετά την εκτέλεση των

εργασιακών καθηκόντων, ενώ οι εξωτερικές παρέχονται μετέπειτα και συνδέονται με την καλή απόδοση, καθώς και με την αντιστοίχιση αμοιβής και απόδοσης. Ένα σύστημα ανταμοιβής για να είναι ενδυναμωτικό πρέπει να αναγνωρίζει την ατομική συνεισφορά. Οι ανταμοιβές αυτές αυξάνουν την ψυχολογική ενδυνάμωση των εργαζομένων, βελτιώνοντας την ικανότητά τους και παρέχοντας τους κίνητρα να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σχετικών με την εργασία.

2.3. Συνέπειες της Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης

Η ψυχολογική ενδυνάμωση σύμφωνα με την Spreitzer (1996) βοηθά στην αύξηση της ικανοποίησης και της αποτελεσματικότητας στην εργασία, καθώς και στην ενθάρρυνση της προσωπικής ανάπτυξης και της δημιουργικότητας στον εργασιακό χώρο. Σύμφωνα με τους Thomas & Velthouse (1990) συμβάλλει στη δημιουργία μιας θετικής εργασιακής εμπειρίας και στην αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης των εργαζομένων. Υποστήριξαν, ακόμη, ότι η ενδυνάμωση αυξάνει τη συγκέντρωση, την πρωτοβουλία και την ανθεκτικότητα. Για παράδειγμα, το νόημα εργασίας οδηγεί σε υψηλή δέσμευση και συγκέντρωση ενέργειας (Kanter, 1983). Όπως υποστηρίζουν οι Thomas & Velthouse (1990), η επιμονή σε δύσκολες καταστάσεις και η προσπάθεια, οι υψηλές προσδοκίες στόχων και οι υψηλές επιδόσεις επηρεάζονται έντονα από τη διάσταση της αίσθησης της ικανότητας. Ακόμη, το ενδιαφέρον για δραστηριότητα και η ανθεκτικότητα απέναντι στις αντιξοότητες εξαρτάται σημαντικά από τη διάσταση του αυτοκαθορισμού. Τέλος, ο Ashforth (1989) επισημαίνει ότι η υψηλή απόδοση και η απουσία απόσυρσης από την εργασία σχετίζεται με τη διάσταση της επίδρασης.

Επειδή τα ενδυναμωμένα άτομα πιστεύουν ότι είναι αυτόνομα και έχουν επίδραση, είναι πιθανό να είναι δημιουργικά και παράλληλα να αισθάνονται λιγότερο περιορισμένα από τους άλλους. Επιπλέον, επειδή αισθάνονται αυτοαποτελεσματικά, είναι πιθανό να είναι

καινοτόμα στη δουλειά τους και να περιμένουν την επιτυχία (Spreitzer et al., 1997). Οι Thomas & Velthouse (1990) πρόσθεσαν ότι η ψυχολογική ενδυνάμωση συνδέεται έντονα και με την ατομική ευελιξία, η οποία οδηγεί στην υιοθέτηση καινοτόμου συμπεριφοράς. Τέλος, η Kanter (1983) μέσα από την έρευνά της σε οργανισμούς και ιδρύματα διαπίστωσε ότι η καινοτόμος συμπεριφορά και η ψυχολογική ενδυνάμωση ήταν άρρηκτα συνδεδεμένες.

2.4. Η ψυχολογική Ενδυνάμωση στην Εκπαίδευση

Η ψυχολογική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια σημαντική έννοια για τους ερευνητές και τους υπεύθυνους εκπαίδευσης (Wang & Zhang, 2012). Η ψυχολογική ενδυνάμωση που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί εκφράζεται σε τέσσερις διαφορετικές διαστάσεις: νόημα εργασίας, ικανότητα, αυτοκαθορισμός και επίδραση (Shapira-Lishchinsk & Tsemach, 2014).

Η αίσθηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί ότι η εργασία τους έχει πραγματικό νόημα και σημασία για τον εαυτό τους αναφέρεται ως νόημα. Η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να αναπτύξουν εκπαιδευτικά προγράμματα και να προωθήσουν την εξέλιξη των σπουδών των μαθητών τους αναφέρεται ως ικανότητα στη διδασκαλία. Ο αυτοκαθορισμός αναφέρεται στην αίσθηση ελέγχου που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους, όπως στην ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών, στον προγραμματισμό των μαθημάτων και στην επιλογή των εγχειριδίων. Επιπλέον, εκφράζει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κρίσιμες αποφάσεις που επηρεάζουν άμεσα την εργασία τους. Η αίσθηση των εκπαιδευτικών ότι επηρεάζουν τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο αναφέρεται ως επίδραση (Shapira-Lishchinsk & Tsemach, 2014).

2.5. Ψυχολογική ενδυνάμωση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Σύμφωνα με τους Jordan et al. (2017) σχετικά με την έρευνα που πραγματοποίησαν σε έξι χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης, η ψυχολογική ενδυνάμωση των εκπαιδευτών ενηλίκων βρίσκεται σε πολύ υψηλά επίπεδα. Μέσα από τη μέτρηση των επιπέδων ψυχολογικής ενδυνάμωσης, η οποία έγινε με μια εξαβάθμια κλίμακα τύπου Likert, διαπιστώθηκε ότι οι μέσοι όροι των επιπέδων ενδυνάμωσης και στις έξι χώρες ήταν πάνω από 5. Στην έρευνα των Wang & Zhang (2012) διαπιστώθηκε ότι η ψυχολογική ενδυνάμωση διαφοροποιείται ως προς το φύλο και συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί γενικά αλλά και οι εκπαιδύτριες ενηλίκων φαίνεται να είναι περισσότερο ενδυναμωμένες από τους άνδρες. Ειδικότερα, στην έρευνα βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις διαστάσεις του αυτοκαθορισμού, της ικανότητας και της επίδρασης.

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο ψυχολογικής ενδυνάμωσης της Spreitzer (1995), το οποίο αφορά το μοντέλο ψυχολογικής ενδυνάμωσης και τις τέσσερις διαστάσεις του (νόημα εργασίας, ικανότητα, αυτοκαθορισμός, επίδραση), για το οποίο έγινε λόγος παραπάνω. Το μοντέλο ψυχολογικής ενδυνάμωσης έχει εφαρμοστεί σε πολλούς τομείς, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης. Η έρευνα σχετικά με αυτό το μοντέλο έχει επισημάνει τη σημασία της ψυχολογικής ενδυνάμωσης στον εργασιακό χώρο και το πώς οι εκπαιδευτικοί, όπως και άλλοι επαγγελματίες, μπορούν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους με βάση αυτές τις διαστάσεις (Spreitzer, 1995). Οι τέσσερις διαστάσεις μπορούν να είναι εξαιρετικά χρήσιμες για την κατανόηση και την αξιολόγηση της ψυχολογικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών στον εκπαιδευτικό χώρο (Shapira-Lishchinsk & Tsemach, 2014· Wang & Zhang, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Εργασιακή Ικανοποίηση

3.1 Ορισμοί και περιεχόμενο της Εργασιακής Ικανοποίησης

Η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί “το πιο ευρέως μελετημένο θέμα σε όλη τη βιομηχανική και οργανωσιακή ψυχολογία” (Judge et al., 2001, σ. 26). Η ικανοποίηση από την εργασία θεωρείται μία διάσταση ευζωίας, καθώς το ένα τέταρτο της ζωής μας το περνάμε στο χώρο εργασίας μας. Έχει ερευνηθεί σε διάφορες επιστήμες, όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η οικονομία και οι επιστήμες της διοίκησης (Gazizoglu & Tansel, 2006).

Σύμφωνα με τον Cybert (2009), έχουν δοθεί από πολλούς ερευνητές διάφοροι ορισμοί για την επαγγελματική ικανοποίηση. Ένας από τους πιο διαδεδομένους ορισμούς είναι του Locke (1976, σ. 1300), ο οποίος τη χαρακτηρίζει ως “μια ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την αξιολόγηση της δουλειάς κάποιου ή των εργασιακών του εμπειριών ως επίτευξη ή διευκόλυνση των εργασιακών αξιών του”. Ο Horrock (1935) όρισε την ικανοποίηση από την εργασία ως οποιοδήποτε συνδυασμό ψυχολογικών, φυσιολογικών και περιβαλλοντικών συνθηκών που κάνουν ένα άτομο να λέει ότι είναι ικανοποιημένος με τη δουλειά του. Ο Horrock εξήγησε ότι ορισμένες πτυχές της δουλειάς μπορεί να θεωρηθούν ικανοποιητικές από τον εργαζόμενο ενώ άλλες όχι. Από τότε, οι ερευνητές μελέτησαν τις επιπτώσεις της εργασιακής ικανοποίησης όχι μόνο για τους οργανισμούς, αλλά και για τα άτομα (Rinehart & Short, 1993).

Το πώς νιώθουν οι άνθρωποι για τη δουλειά τους και τις διαφορετικές πτυχές της ορίζεται από τον Spector (1997c) ως εργασιακή ικανοποίηση. Επίσης, ορίζεται από τον ίδιο (σ. 2) ως “ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο αρέσει ή αντιπαθεί μια δουλειά”. Οι Dawis & Lofquist (1984b) ορίζουν την εργασιακή ικανοποίηση ως το βαθμό στον οποίο η εργασία ενός ατόμου ικανοποιεί τις ατομικές του ανάγκες. Κατανοώντας τις ανάγκες ενός ατόμου, οι εργοδότες έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν αποτελεσματικούς ενισχυτές εντός του εργασιακού περιβάλλοντος για να αυξήσουν την εργασιακή τους ικανοποίηση. Μπορεί

επίσης να περιγραφεί ως η σχέση μεταξύ του τι θέλει ένα άτομο από τη δουλειά του και του τι αντιλαμβάνεται ότι του προσφέρει (Cypert, 2009).

Ο Evans (1997) πρότεινε την επανενοιολόγηση της εργασιακής ικανοποίησης με όρους δύο συνιστωσών· (1) εκπλήρωση της εργασίας (πόσο καλά εκτελείται η εργασία) και (2) εργασιακή άνεση (η ικανοποίηση του εργαζόμενου από τις συνθήκες της εργασίας, όπως είναι η εργασιακή ασφάλεια και οι κοινωνικές διαστάσεις της εργασίας). Η εκπλήρωση της εργασίας φαίνεται να σχετίζεται με ιδιότητες που χαρακτηρίζουν την εσωτερική ανάπτυξη, ενώ η επαγγελματική άνεση επικεντρώνεται κυρίως σε ζητήματα του πλαισίου που εκτελείται η εργασία. Η εκπλήρωση της εργασίας αντιπροσωπεύει τις ψυχολογικά προσανατολισμένες πτυχές, ενώ η εργασιακή άνεση τις κοινωνικά προσανατολισμένες πτυχές. Οι Judge et al. (2001) διαπίστωσαν στη βιβλιογραφική τους ανασκόπηση ότι οι περισσότεροι ερευνητές βλέπουν την εργασιακή ικανοποίηση ως μια παγκόσμια έννοια που αποτελείται από διάφορες πτυχές, από τις οποίες η πιο κοινή διάκριση είναι μεταξύ της εσωτερικής (ψυχολογική πτυχή της εργασιακής ικανοποίησης) και της εξωτερικής όψης (κοινωνική πτυχή).

Οι Herzberg et al. (1959) εξήγησαν ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι μια πολυδιάστατη στάση. Προσδιόρισαν τρεις πτυχές της ικανοποίησης από την εργασία, οι οποίες παρατίθενται ως εξής: 1) εγγενής ικανοποίηση από τη φύση των εργασιακών καθηκόντων ή την εκπλήρωση που αποκομίζει κάποιος από την ίδια την εκτέλεση της εργασίας, 2) τόπος και συνθήκες εργασίας (όπως η εργασιακή ασφάλεια, η άνεση, ο εξοπλισμένος εργασιακός χώρος) και 3) παράγοντες όπως οι οικονομικές ανταμοιβές, η ασφάλεια ή το κοινωνικό κύρος. Η βιβλιογραφία για την εργασιακή ικανοποίηση, λοιπόν, αφορνεί στον τομέα της οργανωσιακής ψυχολογίας (Liu & Ramsey, 2008). Αυτό το ενδιαφέρον πηγάζει από την πεποίθηση ότι οι ευτυχισμένοι εργαζόμενοι έχουν υψηλότερα επίπεδα απόδοσης (Rinehart & Short, 1993).

3.2.Εργασιακή Ικανοποίηση στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τους Zembylas & Papanastasiou (2005), η ικανοποίηση του δασκάλου αναφέρεται στη συναισθηματική του σχέση με τον διδακτικό του ρόλο και είναι συνάρτηση της αντιληπτής σχέσης μεταξύ αυτού που θέλει από τη διδασκαλία και αυτού που αντιλαμβάνεται ότι του προσφέρει.

Στον εκπαιδευτικό τομέα, η σχολική αποτελεσματικότητα επηρεάζεται από την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, συνιστά βασικό παράγοντα για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης (Bogler & Nir, 2012· Sargent & Hannum, 2005· Thompson et al., 1997). Οι Bogler & Nir (2012) υποστηρίζουν ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί στατιστικά σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης ενός αποτελεσματικού σχολείου. Ο τρόπος με τον οποίο οι σχολικοί οργανισμοί προωθούν την εργασιακή ικανοποίηση δεν είναι τόσο γνωστός. Αναφέρουν ότι, όταν κυριαρχεί η εμπιστοσύνη, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως θα ανταμειφθούν για τις καλές τους πράξεις και ο σχολικός οργανισμός, από την άλλη, υποθέτει ότι θα ενισχύσει τη θετική συμπεριφορά τους με το να παρέχει επαρκείς ανταμοιβές. Ως εκ τούτου, θα αυξήσει την εργασιακή τους ικανοποίηση.

Οι Usop et al. (2013) και οι Al-Yaseen & Al-Musaileem (2015) συμφωνούν στο ότι οι εκπαιδευτικοί θα αναπτύξουν και θα διατηρήσουν υψηλό επίπεδο απόδοσης, εάν είναι ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους. Επιπλέον, η διδακτική διαδικασία μάθησης καθίσταται πιο αποτελεσματική, με αποτέλεσμα να παράγει εκπαιδευόμενους υψηλού ανταγωνισμού. Οι Al-Yaseen & Al-Musaileem (2015) κατέληξαν στο ότι η ικανοποίηση από την εργασία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην οργανωτική δέσμευση, την πρόοδο, τη δημιουργικότητα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Η βιβλιογραφία προσφέρει ένα πλήθος στοιχείων που υποστηρίζουν τη σημασία της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι η εργασιακή ικανοποίηση επηρεάζει με τη σειρά της την επαγγελματική συμπεριφορά (Judge et al., 2001· Liu &

Ramsey, 2008). Γενικά, οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν στο ότι η ικανοποίηση είναι μια σημαντική πτυχή στον κόσμο της εργασίας και συγκεκριμένα στον εκπαιδευτικό χώρο, καθώς έχει αποδειχθεί ότι συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την καλύτερη απόδοση, αλλά και τη μείωση της απουσίας (Al-Yaseen & Al-Musaileem, 2015· Bogler & Nir, 2012· Davar & Bala, 2012· Demirtaş, 2010· Singh & Loncar, 2010· Usop et al., 2013).

3.3. Παράγοντες που καθορίζουν την Εργασιακή Ικανοποίηση στην Εκπαίδευση

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχουν βρεθεί στο επίκεντρο πολυάριθμων μελετών στο διεθνή χώρο. Μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως περιβαλλοντικοί, ψυχολογικοί, δημογραφικοί και κοινωνικοί (Al-Yaseen & Al-Musaileem, 2015· Zembylas & Papanastasiou, 2005).

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τα χαρακτηριστικά της εργασίας, το εργασιακό περιβάλλον και τις εργασιακές συνθήκες. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να περιλαμβάνουν το επίπεδο αμοιβής, την εργασιακή ασφάλεια και την εργασιακή φόρτιση (Al-Yaseen & Al-Musaileem, 2015· Zembylas & Papanastasiou, 2005). Οι Zembylas & Papanastasiou (2004, 2005) υποστηρίζουν ότι το εργασιακό πλαίσιο φαίνεται να είναι ο πιο ισχυρός προγνωστικός παράγοντας της συνολικής ικανοποίησης από την εργασία.

Παράλληλα, οι Zembylas & Papanastasiou (2005) υποστηρίζουν ότι οι ευνοϊκές συνθήκες στο χώρο εργασίας σχετίζονται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από το αν οι δάσκαλοι απασχολούνται σε δημοτικά ή γυμνάσια, δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία, και ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών ή τα σχολικά δημογραφικά στοιχεία. Οι Sharma & Jyoti (2009) συμφωνούν στο ότι οι κατάλληλες συνθήκες εργασίας και ένα άνετο περιβάλλον μπορούν να βελτιώσουν την ικανοποίηση από την εργασία. Η εργασιακή ικανοποίηση εξαρτάται, επίσης, από το μισθό. Η ικανοποιητική οικονομική αποζημίωση και οι αξιοπρεπείς παροχές συντείνουν σε υψηλότερη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Gaziloglu & Tansel, 2006· Keep & James,

2012· Sharma & Jyoti, 2009· Vinas-Bardolet et al., 2013). Επιπλέον, όταν παρέχεται στους εκπαιδευτικούς σταθερή και μακροχρόνια απασχόληση, αισθάνονται περισσότερη ικανοποίηση από την εργασία τους. Για το λόγο αυτό, η εργασιακή ασφάλεια φαίνεται ότι επιδρά στην εργασιακή τους ικανοποίηση (Gazioglu & Tansel, 2006· Vinas-Bardolet et al, 2013).

Οι ψυχολογικοί παράγοντες συνδέονται με την αντίληψη και τη συμπεριφορά του ατόμου. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να περιλαμβάνουν την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, την αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση και άλλες ψυχολογικές πτυχές (Al-Yaseen & Al-Musaileem, 2015· Zembylas & Papanastasiou, 2005). Οι Bogler & Nir (2012), συμπληρώνουν στους ψυχολογικούς παράγοντες τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, την ελευθερία, την ανεξαρτησία και την αυτονομία.

Συγκεκριμένα, η αυτονομία επιδρά σε μεγάλο βαθμό στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Bogler & Nir, 2012· Liu & Ramsey, 2008· Zembylas & Papanastasiou, 2004). Στους ψυχολογικούς παράγοντες εντάσσονται, επίσης, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι ευκαιρίες για μάθηση και οι προοπτικές εξέλιξης και σταδιοδρομίας (Chen & Ramos, 2022· Gazioglu & Tansel, 2006· Lacy & Sheehan, 1997· Sharma & Jyoti, 2009· Snipes et al., 2005· Vinas-Bardolet et al., 2013· Wicker, 2011· Zembylas & Papanastasiou, 2005).

Οι δημογραφικοί παράγοντες συνδέονται με τα χαρακτηριστικά του ατόμου όπως η ηλικία, το φύλο, η εκπαίδευση και άλλα δημογραφικά στοιχεία που μπορεί να επηρεάσουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Al-Yaseen & Al-Musaileem, 2015· Zembylas & Papanastasiou, 2005). Για παράδειγμα, η μεγαλύτερη διάρκεια υπηρεσίας στο επάγγελμα μπορεί να συντείνει σε υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση (Klecker, 1997· Peterson et al., 2009· Sharma & Jyoti, 2009), ενώ οι Sharma & Jyoti (2009) επισημαίνουν ότι

η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι υψηλή στα αρχικά έτη και άνω των 40 ετών, ενώ μπορεί να ποικίλλει κατά τη διάρκεια της μέσης φάσης της σταδιοδρομίας.

Παράλληλα, σύμφωνα με τους Sharma & Jyoti (2009), το επίπεδο εκπαίδευσης ενός εκπαιδευτικού επηρεάζει θετικά την ικανοποίησή του από την εργασία. Υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης μπορεί να συνδέονται με υψηλότερη ικανοποίηση από την εργασία. Αντίθετα, οι Gazioglu & Tansel (2006), υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν περισσότερα προσόντα είναι λιγότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με αυτούς με λίγα προσόντα. Επιπρόσθετα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δηλώνουν μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση σε σχέση με τους άνδρες (Klecker, 1997· Sharma & Jyoti, 2009). Τέλος, η υψηλότερη θέση των εκπαιδευτικών συνδέεται με υψηλότερη ικανοποίηση (Sharma & Jyoti, 2009).

Στους κοινωνικούς παράγοντες περιλαμβάνονται οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι επηρεάζουν θετικά τη ζωή των μαθητών τους αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση (Zembylas & Papanastasiou, 2004), ενώ οι Sharma & Jyoti (2009) υποστηρίζουν ότι η εργασία με μαθητές που είναι ενθουσιώδεις, αφοσιωμένοι και θετικοί απέναντι στη μάθηση μπορεί να βελτιώσει την ικανοποίηση από την εργασία.

Οι κοινωνικές σχέσεις με τους συναδέλφους εντάσσονται, επίσης, στους κοινωνικούς παράγοντες. Η υποστήριξη και ο σεβασμός από τους συναδέλφους και τους ανωτέρους μπορούν να καλλιεργήσουν ένα αίσθημα ικανοποίησης από την εργασία (Crossman & Harris, 2006· Lacy & Sheehan, 1997· Liu & Ramsey, 2008· Sharma & Jyoti, 2009· Snipes et al., 2005· Vinas-Bardolet et al, 2013· Zembylas & Papanastasiou, 2005). Επιπρόσθετα, η επαγγελματική αναγνώριση και το κοινωνικό κύρος αποτελούν κοινωνικοί παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν σε αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτών ενηλίκων (Chen & Ramos, 2022· Green & Zhu 2010· Sharma & Jyoti, 2009· Singh & Loncar, 2010· Verhaest & Omev, 2006).

Οι Meier & Spector (2015) συμφωνούν ότι οι παραπάνω παράγοντες έχουν συχνά θετικό αντίκτυπο στη σωματική και ψυχολογική ευεξία αλλά και στην ικανοποίησή τους από την εργασία. Ο Cyrpert (2009) συμπέρανε μέσα από την έρευνα του ότι τόσο οι ψυχολογικοί όσο και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες μπορούν να προκαλέσουν δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς, ενώ μόνο οι ψυχολογικοί παράγοντες συμβάλλουν στην εργασιακή τους ικανοποίηση. Οι Liu & Ramsey (2008) καταλήγουν στο ότι η κατανόηση των πολλαπλών καθοριστικών παραγόντων που οδηγούν στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι μπορεί να βοηθήσει στον εντοπισμό των παραγόντων και των αλλαγών που απαιτούνται για τη στήριξη και τη διατήρηση του επαγγέλματός τους.

Στην παρούσα έρευνα θα ασχοληθούμε με τους ψυχολογικούς (αυτονομία, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αυτοαποτελεσματικότητα, επαγγελματική ανάπτυξη) και κοινωνικούς παράγοντες (επιρροή στη σχολική ζωή, κύρος), οι οποίοι συνθέτουν την έννοια της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών (Al-Yaseen & Al-Musaileem, 2015) και θα εξεταστεί αν καθορίζουν ή όχι την εργασιακή τους ικανοποίηση. Μάλιστα, αρκετοί ερευνητές ενστερνίζονται την άποψη ότι η ενδυνάμωση θα μπορούσε να είναι ένας θετικός προγνωστικός παράγοντας της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Al-Yaseen & Al-Musaileem, 2015· Hoy & Miskel, 2001· Maeroff, 1988b).

3.4. Αίτια χαμηλής Εργασιακής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών

Πλήθος μελετών διερευνούν το βαθμό και τις αιτίες εργασιακής δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών παγκοσμίως (Al-Yaseen & Al-Musaileem, 2015· Hoy & Miskel, 2001· Zembylas & Papanastasiou, 2005). Η έλλειψη επαγγελματικής αυτονομίας, η συνεχής κριτική στα μέσα ενημέρωσης, οι μειωμένοι πόροι και οι μέτριες αμοιβές σχετίζονται με τη χαμηλή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε πολλές ανεπτυγμένες χώρες σε όλο τον κόσμο (Scott et al., 2001· VandenBerg, 2002· Zembylas & Papanastasiou, 2004). Οι Sharma & Jyoti

(2009) αναφέρουν ότι η μη αποτελεσματική ηγεσία από τους επικεφαλείς μπορεί να οδηγήσει σε έλλειψη ικανοποίησης από την εργασία.

Η έρευνα των Chung et al. (2004) εντόπισε ως αιτίες εργασιακής δυσαρέσκειας τις ανησυχίες σχετικά με τον φόρτο εργασίας, το εργασιακό άγχος, την αμοιβή, την αύξηση του μεγέθους των τάξεων, την αυξανόμενη γραφειοκρατία, τα στυλ ηγεσίας και τις δυσκολίες συμπεριφοράς και έλλειψη πειθαρχίας που παρουσιάζουν ορισμένοι μαθητές. Οι Spear et al. (2000) συμπληρώνουν ότι η εργασιακή δυσαρέσκεια οφείλεται κυρίως στην υπερφόρτωση της εργασίας και τις αντιλήψεις για το πώς αντιμετωπίζονται οι εκπαιδευτικοί από την κοινωνία. Παράγοντες όπως τα συναισθήματα απογοήτευσης, οι αρνητικές αντιλήψεις, η αυτοεκτίμηση, η μονοτονία της καθημερινής ρουτίνας, η έλλειψη υποστήριξης και εκτίμησης από τους συναδέλφους και τη διοίκηση ανατρέπουν την αίσθηση ενδυνάμωσης και κινήτρου των εκπαιδευτικών. Όπως παρατηρείται, πολλοί από τους παραπάνω παράγοντες συνδέονται με τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (Zembylas & Papanastasiou, 2004, 2005).

Ο Van den Berg (2002) προσθέτει ότι η έλλειψη συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, η αποτυχία παροχής βασικών εκπαιδευτικών πόρων, η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης και η έλλειψη εμπιστοσύνης στην επαγγελματική εξειδίκευση των εκπαιδευτικών φαίνεται πως αυξάνουν τον βαθμό δυσαρέσκειάς τους. Οι Zembylas & Papanastasiou (2005) συμπληρώνουν ότι οι κακές σχέσεις με τους συναδέλφους και το διοικητικό προσωπικό, οι λίγες δυνατότητες για προαγωγή ή ανάπτυξη σταδιοδρομίας και η έλλειψη επαγγελματικής αναγνώρισης και σεβασμού για το επάγγελμα μειώνουν την εργασιακή τους ικανοποίηση. Επιπλέον, τονίζουν ότι οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού για την εργασία είναι σημαντικός παράγοντας για την ικανοποίησή του. Όσοι έχουν πιο μεγάλες προσδοκίες ή υψηλότερες φιλοδοξίες είναι λιγότερο ευχαριστημένοι με τη δουλειά τους εάν το περιβάλλον δεν διευκολύνει την ικανοποίησή τους.

Οι Al-Yaseen & Al-Musaileem (2015) υποστηρίζουν ότι ο αρνητικός αντίκτυπος των παραγόντων που προαναφέρθηκαν έχει ως αποτέλεσμα τη χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση, τη μειωμένη ενδυνάμωση και παράλληλα τη μειωμένη ικανότητα των εκπαιδευτικών να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών. Οι Zembylas & Papanastasiou (2004) προσθέτουν ως απόρροια αυτών των παραγόντων τις ψυχολογικές διαταραχές που οδηγούν σε αυξημένες απουσίες των εκπαιδευτικών, ενώ οι Meier & Spector (2015) υποστηρίζουν ότι η έλλειψη αυτών μπορεί να οδηγήσει σε άσχημη σωματική κατάσταση και κακή συναισθηματική και ψυχική υγεία.

Οι Scott et al. (2001) αναφέρουν ότι ο κύριος λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το επάγγελμά τους σε πολλές αναπτυγμένες χώρες, όπως φαίνεται λοιπόν, είναι η συνολική δυσαρέσκεια τους σχετικά με την εργασία τους. Βέβαια, σημαντικό ρόλο παίζουν τα ατομικά δημογραφικά και σχολικά στοιχεία, καθώς οι μελέτες έχουν εντοπίσει διακυμάνσεις στα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ανάλογα με αυτά τα χαρακτηριστικά. Επομένως, σύμφωνα με τους Zembylas & Papanastasiou (2004), η έρευνα για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών καθίσταται ολοένα και πιο σημαντική όχι μόνο επειδή ένας αυξανόμενος αριθμός δασκάλων εγκαταλείπει το επάγγελμα, αλλά επειδή η δυσαρέσκεια συνδέεται έντονα με μειωμένη παραγωγικότητα.

Εν κατακλείδι, η έλλειψη επαγγελματικής αυτονομίας, συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, επαγγελματικής ανάπτυξης, κύρους και επιρροής είναι από τις κύριες αιτίες χαμηλής εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Όπως προαναφέρθηκε, αυτοί οι παράγοντες συνιστούν την έννοια της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, πράγμα που καθιστά αναγκαία τη διερεύνησή της για το αν καθορίζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα των εκπαιδευτών ενηλίκων.

3.5. Έρευνες σχετικά με την Εργασιακή Ικανοποίηση στην Εκπαίδευση

Οι Scott et al. (2001) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν τη συνολική τους ικανοποίηση ως χαμηλή και ότι φάνηκαν να είναι περισσότερο δυσαρεστημένοι στη μετέπειτα επαγγελματική τους πορεία από ότι στο ξεκίνημα της καριέρας τους. Ο Cypert (2009) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι από οποιαδήποτε άλλη επαγγελματική ομάδα. Διαπίστωσε ότι έως και 20.000 θα παραιτούνταν αν είχαν την επιλογή άλλης απασχόλησης. Επισημαίνει, ακόμη, πως μια δημοσκόπηση με 70.000 εκπαιδευτικούς σε όλη την Αγγλία αποκάλυψε ότι το 35 τοις εκατό θα εγκατέλειπε το επάγγελμα μέσα στα επόμενα πέντε χρόνια. Αντίθετα, σε μια έρευνα των Dvorak & Phillips (2001) για την εργασιακή ικανοποίηση των καθηγητών γυμνασίου οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν γενικά ικανοποιημένοι. Εάν δινόταν η ευκαιρία να επιστρέψουν στο κολέγιο για να ξεκινήσουν ξανά από την αρχή, το 70% των δασκάλων δήλωσαν ότι θα επέλεγαν ξανά τη διδασκαλία.. Η έρευνα των Murray (2019), η οποία περιλάμβανε 420 εκπαιδευτικούς και είχε ως στόχο τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησής τους, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν γενικά ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους.

Οι Scott et al. (2001) διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι αποκτούν τη μεγαλύτερη ικανοποίησή τους μέσω της αίσθησης ότι επηρεάζουν τη ζωή του σχολείου και των μαθητών, καθώς και μέσω της πεποίθησης ότι κάνουν τη διαφορά με το έργο τους, βοηθώντας τους μαθητές να προσεγγίσουν τις δυνατότητές τους και να βιώσουν την επιτυχία. Η έρευνα των Zembylas & Papanastasiou (2006) αναδεικνύει ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί συνδέουν την εργασιακή τους ικανοποίηση με τη χαρά που λαμβάνουν από την επαφή τους με τους μαθητές και την επιρροή που ασκούν στη ζωή τους. Η επίτευξη προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης αναφέρονται επίσης ως σημαντικοί παράγοντες. Με βάση τα ευρήματα της μελέτης των Usop et al. (2013), οι δάσκαλοι του Division of Cotabato City ήταν ικανοποιημένοι από ορισμένες πτυχές της εργασίας τους, όπως είναι για παράδειγμα οι

ευκαιρίες για προαγωγή και ανάπτυξη, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η επαγγελματική αναγνώριση και το κύρος. Στην έρευνα των Πλατσίδου &Ταρασιάδου (2010) βρέθηκε ότι τα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης και η ανατροφοδότηση σχετικά με τις επιδόσεις στην εργασία επηρεάζουν σημαντικά την εργασιακή ικανοποίηση των νηπιαγωγών στην Ελλάδα.

Η Γραμματικού (2016) διαπίστωσε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αισθάνονται γενικά ικανοποίηση από το έργο τους, αλλά υπάρχουν πτυχές που τους ανησυχούν και οι οποίες συνδέονται κυρίως με την αξιολόγηση της εργασίας τους, τις ευκαιρίες για επιμόρφωση και εξέλιξη, τις κτιριακές υποδομές και τα εκπαιδευτικά μέσα που τους παρέχονται. Η έρευνα της Lalagka (2017) εξέτασε το ρόλο του σχολείου στην επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σχολική ηγεσία και τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων ως σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίησή τους από την εργασία. Η μελέτη των Alvanoudi et al. (2023) εξέτασε την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και διαπίστωσε ότι οι παράγοντες που καθορίζουν την εργασιακή τους ικανοποίηση είναι οι σχέσεις τους με τους συναδέλφους, η συλλογικότητα, η αναγνώριση των προσπαθειών τους, η αναγνώριση της θετικής τους επιρροής στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και η επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Στην έρευνα των Murray (2019) η εργασιακή ικανοποίηση σχετίστηκε θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Οι εκπαιδευτικοί που αισθανόνταν πιο αποτελεσματικοί στην εργασία τους είχαν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης. Αντίθετα, οι δάσκαλοι που είχαν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους. Σύμφωνα με την έρευνα του Παπαθωμόπουλου (2015) για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα φαίνεται να είναι γενικά ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους. Ωστόσο, η ικανοποίησή τους είναι χαμηλότερη σε σχέση με τους ευρωπαϊκούς συναδέλφους τους. Παρά

το ότι θεωρούν τη δουλειά τους ενδιαφέρουσα και λαμβάνουν αναγνώριση από προϊσταμένους, μαθητές και γονείς, εκφράζουν ανησυχίες για τη μη αποτελεσματική αξιοποίηση των προσόντων τους. Επιπλέον, αναφέρουν έλλειψη ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη και έλλειψη δυνατοτήτων ανέλιξης, καθώς και ανεπαρκή υποστήριξη για την ανάληψη περισσότερων ευθυνών και τη συμμετοχή τους στη λήψη σημαντικών αποφάσεων.

Συνοψίζοντας, στις περισσότερες έρευνες βρέθηκε ότι μεταξύ των κύριων παραγόντων που καθορίζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η αυτοαποτελεσματικότητα, η αυτονομία, το κύρος, η επαγγελματική ανάπτυξη και η επιρροή στη σχολική ζωή, οι οποίοι, όπως έχει αναφερθεί, συγκροτούν την επαγγελματική ενδυνάμωση. Επομένως, στην παρούσα έρευνα είναι αναγκαίο να εξεταστούν οι παραπάνω παράγοντες σε σχέση με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων.

3.6. Έρευνες για την Εργασιακή ικανοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων

Οι περισσότερες από τις έρευνες, όπως παρατηρήθηκε, επικεντρώνονται στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας. Αντίθετα, υπάρχει περιορισμένη έρευνα ως προς την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων (Bakirtzoglou & Ioannou, 2016). Έχοντας υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτές ενηλίκων, καθίσταται αναγκαίο να εντοπιστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή τους ικανοποίηση, έτσι ώστε να υποστηριχθεί ο σχεδιασμός ποιοτικής εργασίας και η βιώσιμη ανάπτυξη αυτού του τομέα, ευνοώντας την καινοτομία και τη δια βίου μάθηση (Chen & Ramos, 2022). Οι Bakirtzoglou & Ioannou (2016) τονίζουν ότι η υψηλή εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων προσφέρει πολλαπλά οφέλη σε προσωπικό, διαπροσωπικό και οργανωτικό επίπεδο.

Στην έρευνα των Chen & Ramos (2022) στη Σιγκαπούρη το 52% έως 66% των εκπαιδευτών ενηλίκων ανέφεραν υψηλή ικανοποίηση σε όλες τις διαστάσεις εκτός από την αμοιβή, με την οποία μόνο το 35% των ερωτηθέντων ήταν ιδιαίτερα ικανοποιημένο. Πολύ λίγοι εκπαιδευτές ενηλίκων (μεταξύ 2% και 7%) ανέφεραν χαμηλή ικανοποίηση από την εργασία. Οι υπόλοιποι ανέφεραν μέτρια ικανοποίηση. Παρατηρήθηκε ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων φάνηκε ευχαριστημένη, με 8 στους 10 να είναι εργασιακά ικανοποιημένοι. Ο μέσος όρος για την εργασιακή ικανοποίηση ήταν 4,8 σε μια εξαβάθμια κλίμακα.

Η έρευνα της Αραμπατζή (2009) εξέτασε την ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτών ενηλίκων που εργάζονται σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Τα ευρήματα έδειξαν πως οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή τους ικανοποίηση είναι ο βαθμός ανάληψης πρωτοβουλιών, η αυτονομία τους στην εκτέλεση των εργασιακών τους καθηκόντων και στη λήψη αποφάσεων και η εμπιστοσύνη που δείχνει ο διευθυντής σε εκείνους. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων εξέφρασαν υψηλό βαθμό ικανοποίησης από τη δουλειά τους και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Θετικά αξιολόγησαν τη σχέση τους με τους διευθυντές και τους συναδέλφους τους.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης των Bakirtzoglu & Ioannou (2016) σχετικά με τους εκπαιδευτές ενηλίκων δημοσίων ινστιτούτων κατάρτισης (ΔΙΕΚ), ένα σύνθετο μικτό μοντέλο διαπροσωπικών και οργανωσιακών παραγόντων επηρεάζει την εργασιακή τους ικανοποίηση. Οι διαπροσωπικοί παράγοντες είναι οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Σε αυτούς περιλαμβάνονται η επαγγελματική σχέση με τους συναδέλφους, η επικοινωνία με τους μαθητές και η σχέση με τη διοίκηση. Η σχέση με τη διοίκηση προέβλεψε σε ποσοστό 48,6% τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτών. Οι οργανωσιακοί παράγοντες, όπως οι συνθήκες εργασίας, την επηρεάζουν σε δεύτερο βαθμό.

Στην έρευνα που διεξήχθη από τους Chen & Ramos (2022) δε βρέθηκαν σημαντικές διαφορές ως προς τα δημογραφικά στοιχεία των εργαζομένων. Εντοπίστηκε μόνο μια υψηλή διαφορά στην ικανοποίηση μεταξύ εκείνων με μεγαλύτερο μορφωτικό επίπεδο και εκείνων που διέθεταν κατώτερο τίτλο, οι οποίοι φάνηκε να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι. Στην έρευνα των Hersch & Xiao (2016) η συνολική ικανοποίηση από την εργασία διαφέρει μεταξύ ανδρών και γυναικών. Οι γυναίκες φαίνεται να είναι πιο ικανοποιημένες από τους άνδρες σε πολλές πτυχές της εργασίας τους.

3.7. Επαγγελματική Ενδυνάμωση και Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών

Πολλές μελέτες έχουν διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και της εργασιακής ικανοποίησης (Al-Yaseen & Al-Musaileem, 2015, Bogler & Nir, 2012, Cypert, 2009, Marks & Louis, 1997, Zembylas & Papanastasiou, 2005). Η εργασιακή ικανοποίηση αναφέρεται στο επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με θέματα που αφορούν την επίδοση των μαθητών, την ικανότητα λήψης αποφάσεων, την αυτοαποτελεσματικότητα και ούτω καθεξής. Γενικά, έχει διαπιστωθεί ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με την ενδυνάμωσή τους (Al-Yaseen & Al-Musaileem, 2015, Cypert, 2009, Kim, 2002, Klecker & Loadman, 1996b, Zembylas & Papanastasiou, 2005).

Το αντικείμενο της έρευνας των Pearson & Moomaw (2005) ήταν η εξέταση των επιπέδων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και η συσχέτιση αυτών μεταξύ τους, καθώς και η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην εργασιακή ικανοποίηση και την ενδυνάμωση. Η έρευνα αποκάλυψε ότι όσο αυξανόταν η γενική αυτονομία των εκπαιδευτικών, τόσο αυξανόταν η ενδυνάμωση και ο επαγγελματισμός. Ακόμη, η υψηλή εργασιακή ικανοποίηση συνδέθηκε με υψηλό βαθμό επαγγελματισμού και ενδυνάμωσης. Στην έρευνα του Hung (2005) βρέθηκαν επίσης σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της

συνολικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και της συνολικής εργασιακής τους ικανοποίησης.

Με βάση την υπόθεση ότι η αυξημένη λήψη αποφάσεων ενισχύει τη δέσμευση, την τεχνογνωσία και, τελικά, τις επιδόσεις των μαθητών, σε ορισμένες μελέτες η ενδυνάμωση των δασκάλων έχει συνδεθεί θετικά με την αυξημένη αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών, την αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση, τη μεγαλύτερη παραγωγικότητα και τέλος, την ισχυρότερη συλλογικότητα του προσωπικού (Al-Yaseen & Al-Musaileem, 2015· Cypert, 2009· Klecker & Loadman, 1996b· Zembylas & Papanastasiou, 2005). Περισσότεροι ερευνητές έχουν δείξει ότι η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, διάσταση της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, μπορεί να αυξήσει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Bogler & Nir, 2012· Sagie et al., 2002· Somech, 2010· Witt et al., 2000). Επιπλέον, η έρευνά τους αποκάλυψε ότι το 87% τοις εκατό από τους 447 δασκάλους που συμμετείχαν στην έρευνα υποστηρίζει ότι στερείται τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Περαιτέρω έρευνες διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι που έδειξαν τη μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία ήταν εκείνοι που ανέφεραν υψηλά επίπεδα πραγματικής συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων (Taylor & Tashakkori, 1997). Σύμφωνα ήταν τα ευρήματα των Butts et al. (2009), καθώς εντόπισαν μια πλήρη μεσολαβητική επίδραση της ενδυνάμωσης στη σχέση μεταξύ των εργασιακών διαδικασιών υψηλής συμμετοχής και της εργασιακής ικανοποίησης μεταξύ των εργαζομένων. Οι Erlandson & Bifano (1987) μέσα από τη διεξαγωγή της έρευνάς τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που στερούνται τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων βιώνουν το υψηλότερο επίπεδο δυσαρέσκειας και είναι εκείνοι που είναι πιο πρόθυμοι να εγκαταλείψουν τις θέσεις τους.

Η μελέτη των Zembylas & Papanastasiou (2005) εξέτασε τα επίπεδα επαγγελματικής ενδυνάμωσης των Κύπριων εκπαιδευτικών στις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης, της λήψης αποφάσεων και του επαγγελματικού κύρους, καθώς και το πώς

συμβάλλουν η κάθε μια από τις διαστάσεις στο αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η οικοδόμηση της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και οι διαστάσεις της επηρεάζονται από τα επίπεδα εργασιακής τους ικανοποίησης, αλλά και το αντίστροφο. Τα επίπεδα επαγγελματικής ενδυνάμωσης έχουν σημαντικό αντίκτυπο στη συνολική ικανοποίηση από την εργασία. Επομένως, η εργασιακή ικανοποίηση θα μπορούσε να σχετίζεται με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών.

Στην έρευνα των Demirtas (2010) φαίνεται πως η επιρροή στη σχολική ζωή και η αυτονομία σχετίζονται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση. Καθώς η σχολική οργάνωση γίνεται πιο ανοιχτή ή συμμετοχική, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τείνει να αυξάνεται. Οι έρευνες των Chung et al. (2004) έχουν δείξει ότι οι δάσκαλοι που διαθέτουν σημαντική αυτονομία κυρίως στην τάξη τους όσον αφορά την προετοιμασία και την παράδοση των μαθημάτων, είναι πιο ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Με βάση την έρευνα των Rinehart & Short (1994), όταν οι διευθυντές παρέχουν ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, συμβάλλουν στη βελτιστοποίηση της εργασιακής ικανοποίησης.

Περαιτέρω έρευνες, εκτός από τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και της εργασιακής ικανοποίησης, έχουν διαπιστώσει ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης της εργασιακής ικανοποίησης (Al-Yaseen & Al-Musaileem, 2015· Billingsley & Cross, 1992· Bogler & Nir, 2012· Erlandson & Bifano, 1987· Hung, 2005· Hoy & Miskel, 2001· Johnston & Germinario, 1985· Maeroff, 1988b· Sagie et al., 2002· Somech, 2010· Taylor & Tashakkori, 1997· Witt et al., 2000· Wu & Short, 1996). Στα ευρήματα των Johnston & Germinario (1985) ανήκει το ότι η διάσταση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων αποτελεί έναν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Οι Wu & Short (1996) αποκάλυψαν ότι οι δύο διαστάσεις της ενδυνάμωσης, η αυτοαποτελεσματικότητα και η επαγγελματική ανάπτυξη, προέβλεπαν την ικανοποίηση των

εκπαιδευτικών. Όταν οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι εργάζονται σε ένα υποστηρικτικό και περιποιητικό περιβάλλον που ενθαρρύνει τις αντιλήψεις τους, αναμένεται ότι θα αισθάνονται ικανοποιημένοι με αυτό και συνεπώς με την εργασία τους και το σχολείο εν γένει. Η έρευνα των Bogler & Somech (2004) εντόπισε ότι οι διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας και του επαγγελματικού κύρους προβλέπουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε μεγάλο βαθμό και συνεπώς πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους διευθυντές σχολείων που επιδιώκουν να αυξήσουν τη δέσμευσή τους στον οργανισμό.

Συνοψίζοντας, στις περισσότερες έρευνες βρέθηκαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ της επαγγελματικής ενδυνάμωσης και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι διαστάσεις της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, της αυτονομίας, της επαγγελματικής ανάπτυξης, της αυτοαποτελεσματικότητας, του κύρους και της επιρροής στη σχολική ζωή συνδέονται με την εργασιακή τους ικανοποίηση. Με άλλα λόγια, όλες οι διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης σχετίζονται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης της εργασιακής ικανοποίησης. Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η αυτοαποτελεσματικότητα, η επαγγελματική ανάπτυξη και το κύρος προβλέπουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

3.8. Ψυχολογική Ενδυνάμωση και Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών

Οι Klassen et al. (2012) εστίασαν στη σημασία της ψυχολογικής ενδυνάμωσης και διαπίστωσαν ότι συνδέεται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση. Η μελέτη των Skaalvik & Skaalvik (2007) διαπίστωσε ότι η ψυχολογική ενδυνάμωση συσχετίζεται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση και ότι η ενίσχυση των διαστάσεων που συνιστούν την ψυχολογική ενδυνάμωση μπορούν να αυξήσουν την εργασιακή ικανοποίηση. Μέσα από μια ακόμη έρευνά τους, οι Skaalvik & Skaalvik (2010) διαπίστωσαν ότι η ψυχολογική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών συνδέεται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση και τη μείωση της πρόθεσης

να εγκαταλείψουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα. Οι Wang et al. (2015) εστίασαν στη σχέση μεταξύ της ψυχολογικής ενδυνάμωσης και της εργασιακής ικανοποίησης. Βρέθηκε ότι υψηλά επίπεδα ψυχολογικής ενδυνάμωσης συνδέονται με αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση. Συγκεκριμένα, η διάσταση της ικανότητας, δηλαδή της πεποίθησης του εκπαιδευτικού ότι εκτελεί αποτελεσματικά τα καθήκοντά του, επηρεάζει σημαντικά την εργασιακή ικανοποίηση.

Οι Hiver & Al-Hoorie (2016) εξέτασαν το πώς η αίσθηση της ψυχολογικής ενδυνάμωσης επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτών. Βρέθηκε ότι υψηλά επίπεδα ψυχολογικής ενδυνάμωσης και συγκεκριμένα υψηλά επίπεδα αυτοκαθορισμού συσχετίζονται με υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη αυτονομία στη διδασκαλία τους και την επιλογή περιεχομένου, μπορεί να αυξηθεί η αίσθηση της ψυχολογικής ενδυνάμωσης και εργασιακής ικανοποίησης. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν η αυτονομία περιορίζεται, ενδέχεται να μειώνεται η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Συνοψίζοντας, οι μελέτες που εξέτασαν τη σχέση της ψυχολογικής ενδυνάμωσης με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών βρήκαν ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών και συγκεκριμένα με τις διαστάσεις του αυτοκαθορισμού και της ικανότητας.

3.9. Επαγγελματική- Ψυχολογική ενδυνάμωση και Εργασιακή Ικανοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων

Οι ερευνητές Chen & Ramos (2022) διαπίστωσαν ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση συνδέεται θετικά και υψηλά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Μεταβλητές όπως η εργασιακή αυτονομία, η εργασιακή ασφάλεια, η υποστήριξη για επαγγελματική ανάπτυξη, η επιθυμία για το επάγγελμα και η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζονται σε αρκετά σημαντικό βαθμό με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Συγκεκριμένα στην έρευνά τους, η αυτονομία, ως διάσταση της επαγγελματικής

ενδυνάμωσης, συσχετίστηκε θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση μεταξύ των εκπαιδευτών ενηλίκων. Προκειμένου να μεγιστοποιήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, θα πρέπει να έχουν την αυτονομία να προσαρμόζουν τις μαθησιακές τους δραστηριότητες και τις μεθόδους παράδοσης, ώστε να ταιριάζουν στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών τους.

Η δυνατότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την εργασία τους συνέβαλε επίσης στην εργασιακή τους ικανοποίηση. Κατά τη διάρκεια των διαδικασιών σχεδιασμού του μαθήματος, διδασκαλίας και κατάρτισης οι εκπαιδευτές λαμβάνουν πολλές αποφάσεις. Επομένως, οι ερευνητές Chen & Ramos (2022) επισημαίνουν ότι θα πρέπει να ενδυναμώνονται και να αναγνωρίζονται ως επαγγελματίες. Τέλος, η παροχή υποστήριξης για την επαγγελματική ανάπτυξη συσχετίστηκε επίσης θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση (Chen et al., 2021·Chen & Ramos, 2022). Σύμφωνα με τους ερευνητές, αυτό υποδηλώνει ότι οι οργανισμοί που προωθούν τη διαρκή μάθηση και ανάπτυξη για τους εκπαιδευτές ενηλίκων μπορούν να ενισχύσουν την ικανοποίησή τους. Επιπρόσθετα, στην έρευνα των Chen & Ramos (2022), βρέθηκε ότι η αυτονομία και η επαγγελματική ανάπτυξη, ως διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης, προβλέπουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Ο μισθός, η εκπαίδευση και η ηλικία δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτών.

Η μελέτη του Mhatre (2017) εστίασε στη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ενδυνάμωσης και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων. Στην έρευνα βρέθηκε θετική σχέση μεταξύ της ενδυνάμωσης και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων που αισθάνονταν ότι διέθεταν περισσότερη ενδυνάμωση στο έργο τους, ήταν πιο ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτές ενηλίκων που είχαν περισσότερες ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, εξέλιξη και κατάρτιση παρουσίασαν μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση. Η

αναζήτηση τρόπων που βελτιώνουν τις εργασιακές τους δεξιότητες και την επαγγελματική τους αυτοανάπτυξη οδήγησε σε αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση.

Επιπρόσθετα, η περισσότερη αυτονομία και ελευθερία, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού περιεχομένου που διέθεταν οι εκπαιδευτές ενηλίκων σχετίστηκε θετικά και υψηλά με την εργασιακή τους ικανοποίηση. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων που είχαν μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας στον τρόπο που διοργάνωναν και δίδασκαν τα μαθήματά τους εμφάνισαν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης (Mhatre, 2017). Παράλληλα, στην έρευνα των Manzoor et al. (2013) εντοπίστηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της ενδυνάμωσης και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων και διαπιστώθηκε ότι η ενδυνάμωση έχει θετικές επιπτώσεις για την εργασιακή τους ζωή.

Στην έρευνα των Arfan et al. (2018) διαπιστώθηκε ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της ψυχολογικής ενδυνάμωσης και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων. Επίσης, η ψυχολογική ενδυνάμωση αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα εργασιακής ικανοποίησης. Στην έρευνα βρέθηκε, ακόμη, ότι ο αυτοκαθορισμός των εκπαιδευτών σχετίζεται θετικά με την εργασιακή τους ικανοποίηση. Οι ερευνητές προτρέπουν τους διευθυντές να επιδιώκουν να κατανοήσουν την πορεία της συμπεριφοράς των εκπαιδευτών, ώστε να μπορούν να σχεδιάζουν προγράμματα για την ψυχολογική τους ενδυνάμωση.

Συνοψίζοντας, στις παραπάνω έρευνες εντοπίστηκαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ της επαγγελματικής ενδυνάμωσης και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων. Σε ορισμένες έρευνες, μάλιστα, βρέθηκαν υψηλές θετικές συσχετίσεις μεταξύ των δύο μεταβλητών. Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η αυτονομία και η επαγγελματική ανάπτυξη συσχετίστηκαν θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι η αυτονομία και η επαγγελματική ανάπτυξη, ως διαστάσεις της

επαγγελματικής ενδυνάμωσης προβλέπουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η ψυχολογική ενδυνάμωση σχετίζεται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτών και εντοπίστηκε μια θετική συσχέτιση μεταξύ του αυτοκαθορισμού και της εργασιακής ικανοποίησης. Ταυτόχρονα η ψυχολογική ενδυνάμωση μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα εργασιακής ικανοποίησης.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ευρήματα για τη σχέση της ενδυνάμωσης με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η παρακάτω έρευνα που έχει σκοπό να διερευνήσει το εάν η επαγγελματική και ψυχολογική ενδυνάμωση σχετίζεται με την εργασιακή τους ικανοποίηση και αν αυτές αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων.

ΜΕΡΟΣ Β': ΕΡΕΥΝΑ

4. Ερευνητική Μεθοδολογία

4.1. Στόχοι- Ερευνητικές Υποθέσεις και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα έχει στόχο να εξετάσει τα επίπεδα της επαγγελματικής και ψυχολογικής ενδυνάμωσης, καθώς και τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση που βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτές ενηλίκων διαφόρων ειδικοτήτων. Επιπλέον, διερευνά τη σχέση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης και των διαστάσεών της με την εργασιακή ικανοποίηση. Επιπρόσθετα, εξετάζει σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται οι δύο κλίμακες (επαγγελματική και ψυχολογική ενδυνάμωση) και οι υποκλίμακες αυτών ως προς τα δημογραφικά τους στοιχεία. Τέλος, μελετά το ρόλο της επαγγελματικής και ψυχολογικής ενδυνάμωσης και των διαστάσεών τους στην πρόβλεψη της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων. Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της θεωρητικής θεμελίωσης, καθώς και τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών, οι ερευνητικές υποθέσεις διαμορφώθηκαν ως εξής:

Προηγούμενες έρευνες σχετικά με τα επίπεδα της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών έχουν δείξει ότι κυμαίνονται από μέτρια προς υψηλά (Agapitou & Athanasoula-Reppa, 2012· Atari & Al-Shanfari, 2007· Bogler & Somech, 2004· Kirika, 2011· Scribner et al., 2001).

H1a: Επομένως στην παρούσα έρευνα αναμένεται ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση που αναφέρουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων (οι οποίοι ανήκουν στην ευρύτερη ομάδα των εκπαιδευτικών) θα κυμαίνεται σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα.

Σύμφωνα με τους Jordan et al. (2017) σχετικά με την έρευνα που πραγματοποίησαν σε έξι χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης, η ψυχολογική ενδυνάμωση των εκπαιδευτών ενηλίκων βρίσκεται σε πολύ υψηλά επίπεδα.

H1β: Συνεπώς, αναμένεται ότι η ψυχολογική ενδυνάμωση που παρουσιάζουν οι Έλληνες εκπαιδευτές ενηλίκων θα κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα.

Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες σε χώρες όπως η Σιγκαπούρη, αλλά και σε χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτών ενηλίκων βιώνει υψηλή εργασιακή ικανοποίηση (Chen & Ramos, 2022· Jordan et al., 2017).

H1γ: Με βάση τα παραπάνω ευρήματα αναμένεται ότι η εργασιακή ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτών ενηλίκων θα κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα.

Σε προηγούμενες έρευνες διαπιστώθηκε ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση και οι διαστάσεις της σχετίζονται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών γενικά (Al-Yaseen & Al-Musaileem, 2015· Bogler & Nir, 2012· Butts et al., 2009· Chung et. al., 2004· Cypert, 2009· Hung, 2005· Somech, 2010· Zembylas & Papanastasiou, 2005) και των εκπαιδευτών ενηλίκων ειδικότερα (Chen & Ramos, 2022· Manzoor et al., 2013· Mhatre, 2017).

H2α: Επομένως, αναμένεται ότι στην παρούσα έρευνα θα υπάρξει θετική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ενδυνάμωσης (και των διαστάσεών της) και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Σε προηγούμενες έρευνες διαπιστώθηκε ότι η ψυχολογική ενδυνάμωση και οι διαστάσεις της σχετίζονται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση τόσο των εκπαιδευτικών γενικά (Davis & Wilson, 2000· Edwards et al., 2002· Hiver & Al-Hoorie, 2016· Johnson, 2004· Kaalvik & Skaalvik, 2007· Klassen et al., 2012· Moran, 2005· Skaalvik & Skaalvik, 2007· Skaalvik & Skaalvik, 2010· Wang et al., 2015· Wang & Zhang, 2012), όσο και των εκπαιδευτών ενηλίκων ειδικότερα (Arian et al., 2018· Jordan et al., 2017).

H2β: Αναμένεται ότι στην παρούσα έρευνα θα υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ψυχολογικής ενδυνάμωσης (και των διαστάσεών της) και της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες υπάρχει διαφοροποίηση σε κάποιες διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης ως προς το φύλο. Σε ορισμένες έρευνες βρέθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ενδυναμωμένοι (Kirika, 2011· Scribner et al., 2001), ενώ σε άλλες ότι οι γυναίκες είναι πιο ενδυναμωμένες (Klecker & Loadman, 1998). Στην έρευνα των Wang & Zhang (2012) διαπιστώθηκε ότι η ψυχολογική ενδυνάμωση διαφοροποιείται ως προς το φύλο και συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι περισσότερο ενδυναμωμένες από τους άνδρες. Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα ακαδημαϊκά προσόντα παρουσιάζουν μεγαλύτερη επαγγελματική ενδυνάμωση (Scribner et al., 2001· Σωτηριάδου et al., 2008). Αντίθετα, στην έρευνα των Agaritou & Athanasoula-Reppa (2012), οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού αισθάνονται λιγότερο ενδυναμωμένοι επαγγελματικά. Η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης στην επαγγελματική και ψυχολογική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών δεν έχει εξεταστεί, καθώς επίσης και η επίδραση του επιπέδου εκπαίδευσης στην ψυχολογική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, η επίδραση αυτών των δημογραφικών παραγόντων απαιτεί διερεύνηση. Με βάση τα παραπάνω ευρήματα δεν μπορούν να διατυπωθούν ερευνητικές υποθέσεις. Επομένως, θα εξεταστούν τυχόν διαφοροποιήσεις της επαγγελματικής και της ψυχολογικής ενδυνάμωσης ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών ενηλίκων (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο εκπαίδευσης). Για το σκοπό αυτό, διαμορφώθηκε το εξής ερευνητικό ερώτημα:

- 1) Κατά πόσο η επαγγελματική και η ψυχολογική ενδυνάμωση και οι διαστάσεις τους διαφοροποιούνται ως προς τους δημογραφικούς παράγοντες (το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, το επίπεδο εκπαίδευσης) των εκπαιδευτών ενηλίκων;

Σύμφωνα με προηγούμενα ευρήματα, η επαγγελματική ενδυνάμωση αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών γενικά (Al-Yaseen & Al-Musaileem, 2015· Bogler & Nir, 2012· Bogler & Somech, 2004· Hung, 2005, Hoy & Miskel, 2001· Sagie et al., 2002· Somech, 2010· Witt et al., 2000· Zembylas & Papanastasiou, 2005), αλλά και των εκπαιδευτών ενηλίκων ειδικότερα (Chen & Ramos, 2022). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες, η ψυχολογική ενδυνάμωση δρα ως προβλεπτικός παράγοντας της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων (Arian et al., 2018· Jordan et al., 2017).

H3: Ως εκ τούτου, αναμένεται ότι η επαγγελματική και η ψυχολογική ενδυνάμωση θα αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων.

4.2. Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 191 εκπαιδευτές ενηλίκων διαφόρων ειδικοτήτων που εργάζονται σε δομές ενηλίκων σε όλη την Ελλάδα. Από τους 191 εκπαιδευτές ενηλίκων οι 127 (66,5%) ήταν γυναίκες και οι 64 (33,5%) άνδρες. Από την έρευνα φάνηκε ότι οι 128 (67%) είτε ήταν άγαμοι, διαζευγμένοι ή είχαν χηρέψει, ενώ οι 63 (33%) είτε ήταν έγγαμοι είτε βρίσκονταν σε σχέση. Το ηλικιακό επίπεδο των ερωτηθέντων κυμάνθηκε από 23 έως 67 έτη (Μ.Ο.= 43,9, Τ.Α.=9,41) και το σύνολο της επαγγελματικής τους εμπειρίας στην εκπαίδευση ενηλίκων από 0,5 έως 39 έτη (Μ.Ο.= 11,3, Τ.Α.= 9,73). Σχετικά με το μορφωτικό τους επίπεδο, οι 58 με ποσοστό 30,4%, απάντησαν πως κατέχουν μόνο τον βασικό τίτλο σπουδών (Πτυχίο ΙΕΚ/ ΤΕΣ/ΕΠΑΣ/ ΤΕΕ Α, Πτυχίο ΤΕΛ/ΕΠΛ/ΕΠΑΛ/ΤΕΕ Β', Πτυχίο

ΑΕΙ/ΤΕΙ), ενώ οι 133 με ποσοστό 69,6% είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου.

Οι ειδικότητες των εκπαιδευτών ενηλίκων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν συνολικά 44. Το μεγαλύτερο ποσοστό εντοπίζεται στους οικονομολόγους (16,77%). Ακολουθούν οι φιλόλογοι με 6,83%, οι πληροφορικοί με 4,96% και οι δάσκαλοι δημοτικής εκπαίδευσης με 4,34%. Το 3,72% παρατηρείται στους αισθητικούς, κοινωνιολόγους και φυσικούς. Η κάθε ειδικότητα των γυμναστών/τριών, γεωπόνων, νοσηλευτών/νοσηλευτριών και κομμωτών/τριών καταλαμβάνει το 3,10%. Το 2,48% εντοπίζεται στις ειδικότητες των βιολόγων, των φιλόλογων αγγλικής, των νομικών, των καλλιτεχνικών και των μηχανολόγων. Οι ειδικότητες των μαθηματικών, φιλόλογων γερμανικής, φιλόλογων γαλλικής, νηπιαγωγών, ιατρών, φυσικοθεραπευτών, ψυχολόγων, βρεφονηπιοκόμων και μουσικών καταλαμβάνουν από 1,86% η κάθε μία. Μικρότερα ποσοστά συμμετοχής (1,24%) παρατηρούνται στις ειδικότητες, όπως τεχνολόγοι ιατρικών εργαστηρίων, ηλεκτρολόγοι, πολιτικοί μηχανικοί, ηλεκτρονικοί, χημικοί, δασολόγοι, θεατρολόγοι και εργοθεραπευτές. Από 0,62% καταλαμβάνουν οι λογοθεραπευτές, οι δημοσιογράφοι, οι θεολόγοι, οι φιλόλογοι ισπανικής, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι αρχαιολόγοι, οι γεωλόγοι, οι φαρμακοποιοί, οι σεφ, οι σχεδιαστές και παραγωγοί προϊόντων και οι εκπαιδευτές δημόσιας υγιεινής.

4.3. Ερευνητικά Εργαλεία

4.3.1. Μέτρηση της Επαγγελματικής Ενδυνάμωσης

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας αποτελείται από τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει την Κλίμακα Επαγγελματικής Ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών (Short & Rinehart, 1992b). Η κλίμακα αποτελείται από 32 ερωτήσεις τύπου Likert από το 1 έως το 6 (1= διαφωνώ πάρα πολύ, 2= διαφωνώ αρκετά, 3= διαφωνώ ελάχιστα, 4= συμφωνώ ελάχιστα, 5= συμφωνώ αρκετά, 6= συμφωνώ πάρα πολύ) και αφορά τις έξι διαστάσεις της

επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Με τη χρήση του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου δίνεται η δυνατότητα μέτρησης τόσο της συνολικής επαγγελματικής ενδυνάμωσης όσο και των επιμέρους διαστάσεών της: Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (ερωτήσεις 1- 7), Επαγγελματική ανάπτυξη (ερωτήσεις 8-13), Κύρος (ερωτήσεις 14-18), Αυτοαποτελεσματικότητα (ερωτήσεις 19-24), Αυτονομία (ερωτήσεις 25-27), Επιρροή στη σχολική ζωή (ερωτήσεις 28-32).

4.3.2 Μέτρηση της Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης

Για την μέτρηση της ψυχολογικής ενδυνάμωσης (2^ο μέρος) χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης της Spreitzer (1995). Αποτελείται από 11 ερωτήσεις που αφορούν το επίπεδο ψυχολογικής ενδυνάμωσης των συμμετεχόντων ως προς τέσσερις διαστάσεις (νόημα της εργασίας/ ερωτήσεις 1- 3, ικανότητα/ ερωτήσεις 4 - 6, αυτοκαθορισμός / ερωτήσεις 7 - 9 και επίδραση/ ερωτήσεις 10 – 11). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια κλίμακα Likert, εύρους 1-5, όπου το 1 σημαίνει «Διαφωνώ απόλυτα» και το 5 «Συμφωνώ απόλυτα».

4.3.3. Μέτρηση της Εργασιακής Ικανοποίησης

Το τρίτο μέρος αφορά τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με τη χρήση του ερωτηματολογίου JSS (Job Satisfaction Survey) του Spector (1985). Ο Spector (1985) δημιούργησε ένα εργαλείο, το Job Satisfaction Survey, προκειμένου να μετρήσει την εργασιακή ικανοποίηση και τους επικρατέστερους παράγοντες που την καθορίζουν σε οργανισμούς ανθρώπινων υπηρεσιών, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Αποτελείται συνολικά από 36 ερωτήσεις σε κλίμακα Likert από 1 έως 6 (1: Διαφωνώ πάρα πολύ, 6: Συμφωνώ πάρα πολύ). Με το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μετρήθηκε η συνολική εργασιακή ικανοποίηση. Οι ερωτήσεις με αρνητική

διατύπωση είναι οι 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 19, 21, 23, 24, 26, 29, 31, 32, 34, 36, οι οποίες αντιστράφηκαν για την ανάλυση των δεδομένων.

4.4. Διαδικασία

Η δειγματοληψία έγινε με τη μέθοδο της ευχέρειας ή της μη τυχαίας δειγματοληψίας. Κατόπιν δημιουργίας του ερευνητικού εργαλείου σε μορφή googleforms, αυτό στάλθηκε σε δομές ενηλίκων και συγκεκριμένα σε 155 ΔΙΕΚ, 76 ΣΔΕ, 31 ΙΕΚ ΔΥΠΑ και 51 ΕΠΑΣ σε όλη την Ελλάδα, με σκοπό να διασφαλιστεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμμετοχή. Η διανομή του ερωτηματολογίου έγινε σε ηλεκτρονική μορφή μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail), με σκοπό να το διανείμουν σε εκπαιδευτές ενηλίκων διαφόρων ειδικοτήτων με όλες τις οδηγίες και τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την συμπλήρωσή του. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν το ερωτηματολόγιο ανώνυμα και σε εθελοντική βάση. Υπήρχε, επίσης, ένα εισαγωγικό σημείωμα που επεξηγεί το σκοπό της έρευνας, τη διασφάλιση της ανωνυμίας και την τήρηση του απορρήτου των απαντήσεων των υποκειμένων.

Παράλληλα, έγιναν επεξηγήσεις αναφορικά με τις κλίμακες Likert, ώστε να κατανοήσουν πλήρως οι συμμετέχοντες της έρευνας τον τρόπο συμπλήρωσης των απαντήσεων. Τέλος, έγινε ρύθμιση στο googleforms, ώστε να μην μπορεί να ολοκληρωθεί το ερωτηματολόγιο αν δεν έχουν απαντηθεί όλες οι ερωτήσεις. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Απριλίου - Μαΐου 2023. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου κυμάνθηκε από 6 έως 8 λεπτά.

4.5. Ανάλυση Δεδομένων

Η στατιστική ανάλυση για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων έγινε με τη χρήση του λογισμικού jamovi (R CoreTeam, 2021· Revelle, 2019· The jamovi project, 2022). Συγκεκριμένα, τα ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν μέσω του googleforms εξήχθησαν

σε αρχείο excel και έπειτα, αφού κωδικοποιήθηκαν, μεταφέρθηκαν στο λογισμικό jamoni. Αξιοποιήθηκε ο συντελεστής α του Cronbach, ο οποίος υπολογίστηκε από τον Cronbach και χρησιμοποιείται ευρέως για τον έλεγχο της αξιοπιστίας. Κάποιες ενδεικτικές τιμές αξιοπιστίας παρουσιάζονται παρακάτω: Όταν οι τιμές του συντελεστή α του Cronbach είναι μικρότερες του 0,6 σημαίνει ότι η κλίμακα είναι αναξιόπιστη. Όταν είναι γύρω στο 0,7 είναι ικανοποιητική, ενώ όταν είναι μεγαλύτερες του 0,8 είναι υψηλή. Όταν οι τιμές είναι ίσες ή μεγαλύτερες του 0,9, η κλίμακα χαρακτηρίζεται ως πολύ υψηλή (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των κλιμάκων και των υποκλιμάκων τους και οι τυπικές αποκλίσεις. Ο δείκτης συσχέτισης r του Pearson χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ της επαγγελματικής και ψυχολογικής ενδυνάμωσης και της εργασιακής ικανοποίησης. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος σημαντικότητας t test για τον εντοπισμό των στατιστικά σημαντικών διαφορών των κλιμάκων της επαγγελματικής και ψυχολογικής ενδυνάμωσης και των διαστάσεών τους ως προς τους δημογραφικούς παράγοντες (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο εκπαίδευσης). Επειδή η μεταβλητή εξετάζεται ανάμεσα σε δύο δείγματα πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος σημαντικότητας t - test για δύο ανεξάρτητα δείγματα και η ανάλυση Mann-Whitney (μη παραμετρικός έλεγχος). Για την πρόβλεψη της εργασιακής ικανοποίησης (εξαρτημένη μεταβλητή) από την επαγγελματική και ψυχολογική ενδυνάμωση (ανεξάρτητες μεταβλητές) χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση της γραμμικής παλινδρόμησης (R CoreTeam, 2021·Revelle, 2019· The jamovi project, 2022).

5. Αποτελέσματα

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που αφορούν στην επαγγελματική και ψυχολογική ενδυνάμωση και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων όλων των ειδικοτήτων.

5.1. Έλεγχος Αξιοπιστίας

Για τη διερεύνηση της αξιοπιστίας των κλιμάκων και υποκλιμάκων της επαγγελματικής και ψυχολογικής ενδυνάμωσης υπολογίστηκε ο συντελεστής α του Cronbach. Επιπλέον, ο δείκτης υπολογίστηκε και για τη συνολική κλίμακα της εργασιακής ικανοποίησης. Από την ανάλυση προέκυψε ότι ο δείκτης είναι 0,935 για την κλίμακα της επαγγελματικής ενδυνάμωσης, πράγμα που σημαίνει ότι η αξιοπιστία είναι πολύ υψηλή. Όπως παρατηρείται στον πίνακα, η αξιοπιστία των υποκλιμάκων κυμαίνεται από ικανοποιητική ($\alpha=0,678$) έως υψηλή ($\alpha=0,864$). Υψηλή είναι και η αξιοπιστία της συνολικής ψυχολογικής ενδυνάμωσης ($\alpha=0,886$). Η αξιοπιστία των υποκλιμάκων κυμαίνεται σε αρκετά υψηλά επίπεδα (από $\alpha=0,863$ ως $\alpha=0,930$). Τέλος, η αξιοπιστία της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης είναι πολύ υψηλή ($\alpha=0,910$) (βλ. Πίνακα 1).

5.2. Διερεύνηση των επιπέδων Επαγγελματικής, Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης και Εργασιακής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτών Ενηλίκων

Για την εξέταση της πρώτης ερευνητικής υπόθεσης υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις κλίμακες και τις υποκλίμακες της επαγγελματικής και ψυχολογικής ενδυνάμωσης, καθώς και για τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση.

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η συνολική επαγγελματική ενδυνάμωση κυμαίνεται από μέτρια προς υψηλά επίπεδα (Μ.Ο.=4,28, Τ.Α.=0,775). Οι συμμετέχοντες έδιναν την απάντησή τους σε μια εξαβάθμια κλίμακα τύπου Likert. Επίσης, βρέθηκε ότι τα επίπεδα της ψυχολογικής ενδυνάμωσης είναι αρκετά υψηλά (Μ.Ο.=4,27, Τ.Α.=0,554), αν ληφθεί υπόψη το ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σχετικά με την ψυχολογική ενδυνάμωση δόθηκαν σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert. Διαπιστώθηκε, ακόμη, ότι η εργασιακή τους ικανοποίηση κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα (Μ.Ο.=3,74, Τ.Α.=0,445). Βάσει μια εξαβάθμιας κλίμακας τύπου Likert έγινε η εξαγωγή των αποτελεσμάτων για τη συνολική τους εργασιακή ικανοποίηση.

Σχετικά με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης φαίνεται ότι εμφανίζουν μέτρια συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (M.O.=3,54, T.A.=1,22) και στην επιρροή στη σχολική ζωή (M.O.=3,55, T.A.=1,10). Ομοίως, τα επίπεδα της αυτονομίας είναι σχετικά μέτρια προς υψηλά (M.O.=4,13, T.A.=1,17). Η επαγγελματική ανάπτυξη (M.O.=4,64, T.A.=1,05) και η αυτοαποτελεσματικότητα (M.O.=4,85, T.A.=0,776) κυμαίνονται σε πιο υψηλά επίπεδα. Τέλος, το κύρος των εκπαιδευτικών ενηλίκων (M.O.=5,02, T.A.=0,726) βρίσκεται σε αρκετά υψηλά επίπεδα.

Όσον αφορά τις διαστάσεις της ψυχολογικής ενδυνάμωσης, οι εκπαιδευτές εμφανίζουν σχετικά υψηλά επίπεδα στη διάσταση της επίδρασης (M.O.=3,75, T.A.=0,955). Πιο υψηλά επίπεδα παρουσιάζουν στη διάσταση του αυτοκαθορισμού (M.O.=4,06, T.A.=0,801). Πολύ υψηλά επίπεδα εμφανίζουν στη διάσταση της ικανότητας (M.O.=4,51, T.A.=0,593), όπως επίσης και στη διάσταση του νοήματος (M.O.=4,59, T.A.=0,650). Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται με φθίνουσα σειρά οι μέσοι όροι των διαστάσεων της επαγγελματικής και ψυχολογικής ενδυνάμωσης.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι, Τυπική απόκλιση, Cronbach's alpha

Μεταβλητές	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Πλήθος προτάσεων	Cronbach's alpha
Κλίμακα Επαγγελματικής Ενδυνάμωσης	4,28	0,775	32	0,935
Κύρος	5,02	0,726	5	0,846
Αυτοαποτελεσματικότητα	4,85	0,776	6	0,840
Επαγγελματική ανάπτυξη	4,64	1,05	6	0,852
Αυτονομία	4,13	1,17	3	0,678
Επιρροή στη σχολική ζωή	3,55	1,10	5	0,824
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	3,54	1,22	7	0,864
Κλίμακα Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης	4,27	0,554	11	0,886
Νόημα εργασίας	4,59	0,650	4	0,930
Ικανότητα	4,51	0,593	4	0,884
Αυτοκαθορισμός	4,06	0,801	4	0,863
Επίδραση	3,75	0,955	3	0,888
Κλίμακα Εργασιακής Ικανοποίησης	3,74	0,445	36	0,910

5.3. Συσχέτιση της Επαγγελματικής και Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης με την Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων

Για την εξέταση της δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης, δηλαδή για το αν υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των κλιμάκων της επαγγελματικής και ψυχολογικής ενδυνάμωσης και της εργασιακής ικανοποίησης, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης r του Pearson. Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των υποκλιμάκων της

επαγγελματικής και ψυχολογικής ενδυνάμωσης με τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, μέτρια και θετική είναι η συσχέτιση μεταξύ της κλίμακας επαγγελματικής ενδυνάμωσης και της εργασιακής ικανοποίησης και στατιστικά σημαντική ($r= 0,360$, $p<0,001$). Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτών ενηλίκων τόσο πιο μεγάλη είναι η εργασιακή τους ικανοποίηση.

Ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ της επιρροής στη σχολική ζωή και της εργασιακής ικανοποίησης είναι $r=0,383$. Πρόκειται για μέτρια θετική συσχέτιση και στατιστικά σημαντική ($p<0,001$). Επίσης, εντοπίστηκε μια ελαφρώς πιο χαμηλή θετική συσχέτιση και στατιστικά σημαντική μεταξύ της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και της εργασιακής ικανοποίησης ($r=0,368$, $p<0,001$). Μέτρια προς χαμηλή αλλά θετική είναι η συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και την εργασιακή ικανοποίηση, καθώς και στατιστικά σημαντική ($r=0,237$, $p<0,001$). Ομοίως, όσον αφορά την αυτονομία, παρατηρείται μια μέτρια προς χαμηλή θετική συσχέτιση και στατιστικά σημαντική ($r =0,215$, $p<0,01$). Τέλος, οι διαστάσεις του κύρους ($r= 0,185$) και της επαγγελματικής ανάπτυξης ($r=0,183$) συσχετίζονται χαμηλά αλλά θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση και στατιστικά σημαντικά ($p<0,05$).

Η ψυχολογική ενδυνάμωση με την εργασιακή ικανοποίηση συσχετίζονται επίσης μέτρια αλλά θετικά και στατιστικά σημαντικά ($r = 0,315$, $p<0,001$). Το γεγονός αυτό δείχνει ότι καθώς μεγαλώνει η ψυχολογική ενδυνάμωση των εκπαιδευτών ενηλίκων μεγαλώνει και η ικανοποίησή τους από την εργασία. Πιο συγκεκριμένα, η διάσταση της επίδρασης φαίνεται να έχει μέτρια και θετική συσχέτιση με την εργασιακή ικανοποίηση, αλλά και στατιστικά σημαντική ($r=0,353$, $p<0,001$). Ομοίως, θετική και μέτρια συσχέτιση εμφανίζεται στην κλίμακα του αυτοκαθορισμού και στατιστικά σημαντική ($r= 0,257$, $p<0,001$). Χαμηλές είναι οι συσχετίσεις της ικανότητας ($r=0,182$) και του νοήματος ($r=0,157$) με την κλίμακα της εργασιακής ικανοποίησης, και στατιστικά σημαντικές ($p<0,05$). Στον πίνακα 2

παρουσιάζονται οι συσχετίσεις των διαστάσεων επαγγελματικής ενδυνάμωσης με την εργασιακή ικανοποίηση σε φθίνουσα σειρά, αλλά και της ψυχολογικής ενδυνάμωσης με την εργασιακή ικανοποίηση.

Πίνακας 2: Συσχέτιση της επαγγελματικής και ψυχολογικής ενδυνάμωσης με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων

Επαγγελματική και Ψυχολογική ενδυνάμωση	Εργασιακή ικανοποίηση
Συνολική επαγγελματική ενδυνάμωση	0,360***
Επιρροή στη σχολική ζωή	0,383***
Λήψη αποφάσεων	0,368***
Αυτοαποτελεσματικότητα	0,237***
Αυτονομία	0,215**
Κύρος	0,185*
Επαγγελματική ανάπτυξη	0,183*
Συνολική ψυχολογική ενδυνάμωση	0,315***
Επίδραση	0,353***
Αυτοκαθορισμός	0,257***
Ικανότητα	0,182*

* $p < ,05$, ** $p < ,01$, *** $p < ,001$

5.4. Ατομικές διαφορές των Εκπαιδευτών Ενηλίκων ως προς την Επαγγελματική και Ψυχολογική Ενδυνάμωση

Ένας ακόμη στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτών ενηλίκων (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο εκπαίδευσης) διαφοροποιούν την επαγγελματική και ψυχολογική τους ενδυνάμωση. Για το σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος σημαντικότητας t - test και έπειτα εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U, ώστε να εντοπιστούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές της επαγγελματικής και ψυχολογικής ενδυνάμωσης ως προς τους δημογραφικούς παράγοντες.

5.4.1. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης και το φύλο

Όπως φαίνεται στον πίνακα 3, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη διάσταση της αυτοαποτελεσματικότητας ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες. Οι γυναίκες παρουσιάζουν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα με μέσο όρο 4,97, ενώ ο μέσος όρος των ανδρών κυμαίνεται στο 4,62. Στις υπόλοιπες διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο.

Πίνακας 3: Επαγγελματική ενδυνάμωση ως προς το φύλο

Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης και το φύλο

Συνολική Ε.Ε.	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U = 3,609$ $p = 0,207 > 0,05$
Αυτοαποτελεσματικότητα	Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (υπέρ των γυναικών)	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U = 3,051$ $p = 0,005 < 0,05$
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U = 3,875$ $p = 0,600 > 0,05$
Επαγγελματική ανάπτυξη	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U = 3,736$ $p = 0,362 > 0,05$
Κύρος	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U = 3,964$ $p = 0,780 > 0,05$
Αυτονομία	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U = 3,541$ $p = 0,145 > 0,05$
Επιρροή στη σχολική ζωή	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά	Shapiro –Wilk $p \geq 0,05$ Levene $p = 0,062 > 0,05$ $t = -1,93$ $df = 189$ $p = 0,055 > 0,05$

5.4.2. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαστάσεις της ψυχολογικής ενδυνάμωσης και το φύλο

Από την ανάλυση δεδομένων προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της συνολικής ψυχολογικής ενδυνάμωσης ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες, καθώς οι γυναίκες εμφανίζουν μεγαλύτερη ψυχολογική ενδυνάμωση (Μ.Ο. =4,35) από τους άνδρες (Μ.Ο. =4,12). Επίσης, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της διάστασης

του νοήματος ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες, καθώς οι γυναίκες εμφανίζουν μεγαλύτερο μέσο όρο (4,66) από τους άνδρες (Μ.Ο. = 4,45). Τέλος, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά του αυτοκαθορισμού ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες. Οι γυναίκες φαίνεται να παρουσιάζουν μεγαλύτερο αυτοκαθορισμό (Μ.Ο.= 4,17) από τους άνδρες (Μ.Ο. = 3,85). Στις διαστάσεις της ικανότητας και της επίδρασης δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο (βλ. Πίνακα 4)

Πίνακας 4: Ψυχολογική ενδυνάμωση ως προς το φύλο

Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαστάσεις της ψυχολογικής ενδυνάμωσης και το φύλο		
Συνολική ψυχολογική ενδυνάμωση	Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (υπέρ των γυναικών)	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U = 3,175$ $p = 0,014 < 0,05$
Νόημα εργασίας	Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (υπέρ των γυναικών)	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U = 3,304$ $p = 0,018 < 0,05$
Αυτοκαθορισμός	Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (υπέρ των γυναικών)	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U = 3,355$ $p = 0,046 < 0,05$
Ικανότητα	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U = 3,696$ $p = 0,282 > 0,05$
Επίδραση	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U = 3,571$ $p = 0,164 > 0,05$

5.4.3. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης και την οικογενειακή κατάσταση

Τα αποτελέσματα που φαίνονται στον πίνακα 5 έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συνολική επαγγελματική ενδυνάμωση ούτε στις υπόλοιπες διαστάσεις ανάμεσα στους έγγαμους και τους άγαμους.

Πίνακας 5: Επαγγελματική ενδυνάμωση ως προς την οικογενειακή κατάσταση

Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης και την οικογενειακή κατάσταση

Συνολική ενδυνάμωση	επαγγελματική	Δεν υπάρχει σημαντική διαφορά	στατιστικά	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U = 3,536$ $p = 0,167 > 0,05$
Αυτοαποτελεσματικότητα		Δεν υπάρχει σημαντική διαφορά	στατιστικά	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U = 3,703$ $p = 0,359 > 0,05$
Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων		Δεν υπάρχει σημαντική διαφορά	στατιστικά	Shapiro - Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U = 3,541$ $p = 0,171 > 0,05$
Επαγγελματική ανάπτυξη		Δεν υπάρχει σημαντική διαφορά	στατιστικά	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U = 3,480$ $p = 0,124 > 0,05$
Κύρος		Δεν υπάρχει σημαντική διαφορά	στατιστικά	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U = 3,836$ $p = 0,584 > 0,05$

Αυτονομία	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U=3,954$ $p=0,827 > 0,05$
Επιρροή στη σχολική ζωή	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά	Shapiro-Wilk $p \geq 0,05$ Levene $p=0,835 > 0,05$ $t=-1,09$ $df=189$ $p=0,27 > 0,05$

5.4.4. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαστάσεις της ψυχολογικής ενδυνάμωσης και την οικογενειακή κατάσταση

Τα αποτελέσματα που φαίνονται στον πίνακα 6 έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συνολική ψυχολογική ενδυνάμωση ούτε στις υπόλοιπες διαστάσεις ανάμεσα στους έγγαμους και τους άγαμους.

Πίνακας 6: Ψυχολογική ενδυνάμωση ως προς την οικογενειακή κατάσταση

Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαστάσεις της ψυχολογικής ενδυνάμωσης και την οικογενειακή κατάσταση

Συνολική ψυχολογική ενδυνάμωση	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U=3,772$ $p=0,469 > 0,05$
Νόημα εργασίας	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U=3,959$ $p=0,820 > 0,05$
Αυτοκαθορισμός	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U=3,735$ $p=0,401 > 0,05$
Ικανότητα	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U=4,007$ $p=0,943 > 0,05$

Επίδραση	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U = 3,921$ $p = 0,754 > 0,05$
----------	------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------

5.4.5. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης και το επίπεδο εκπαίδευσης

Από την ανάλυση δεδομένων προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη διάσταση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων με βασικό τίτλο σπουδών συμμετέχουν περισσότερο στη λήψη αποφάσεων (Μ.Ο.=3,80) από εκείνους που είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου (Μ.Ο.=3,43). Επιπρόσθετα, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων με βασικές σπουδές αναπτύσσονται περισσότερο επαγγελματικά (Μ.Ο.=4,90) από εκείνους που κατέχουν περαιτέρω σπουδές (Μ.Ο.=4,53). Στις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας, του κύρους, της αυτονομίας και της επιρροής στη σχολική ζωή δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης (βλ. Πίνακα 7)

Πίνακας 7: Επαγγελματική ενδυνάμωση ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης

Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης και το επίπεδο εκπαίδευσης

Συνολική ενδυνάμωση	επαγγελματική	Δεν υπάρχει στατιστικά διαφορά	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U = 3,384$ $p = 0,178 > 0,05$
Αυτοαποτελεσματικότητα		Δεν υπάρχει στατιστικά διαφορά	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U = 3,650$ $p = 0,554 > 0,05$
Συμμετοχή αποφάσεων	στη λήψη	Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (υπέρ των εκπαιδευτών με βασικές σπουδές)	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U = 3,149$ $p = 0,044 < 0,05$

Επαγγελματική ανάπτυξη	Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (υπέρ των εκπαιδευτών με βασικές σπουδές)	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U = 3,123$ $p = 0,036 < 0,05$
Κύρος	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U = 3,528$ $p = 0,347 > 0,05$
Αυτονομία	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U = 3,668$ $p = 0,589 > 0,05$
Επιρροή στη σχολική ζωή	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά	Shapiro-Wilk $p \geq 0,05$ Levene $p = 0,574 > 0,05$ $t = 0,312$ $df = 189$ $p = 0,755 > 0,05$

5.4.6. Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαστάσεις της ψυχολογικής ενδυνάμωσης και το επίπεδο εκπαίδευσης

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συνολική ψυχολογική ενδυνάμωση ούτε στις υπόλοιπες διαστάσεις μεταξύ των εκπαιδευτών ενηλίκων που κατέχουν το βασικό τίτλο σπουδών και εκείνων που είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου (βλ. Πίνακα 8).

Πίνακας 8: Ψυχολογική ενδυνάμωση ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης

Στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διαστάσεις της ψυχολογικής ενδυνάμωσης και το επίπεδο εκπαίδευσης

Συνολική ενδυνάμωση	ψυχολογική	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U = 3,772$ $p = 0,888 > 0,05$
---------------------	------------	------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------

Νόημα εργασίας	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U=3,813$ $p=0,888 > 0,05$
Αυτοκαθορισμός	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U=3,776$ $p=0,816 > 0,05$
Ικανότητα	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U=3,404$ $p=0,174 > 0,05$
Επίδραση	Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά	Shapiro-Wilk $p < 0,05$, Mann-Whitney $U=3,687$ $p=0,622 > 0,05$

5.5. Επαγγελματική και Ψυχολογική Ενδυνάμωση ως Προβλεπτικοί Παράγοντες της Εργασιακής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτών Ενηλίκων

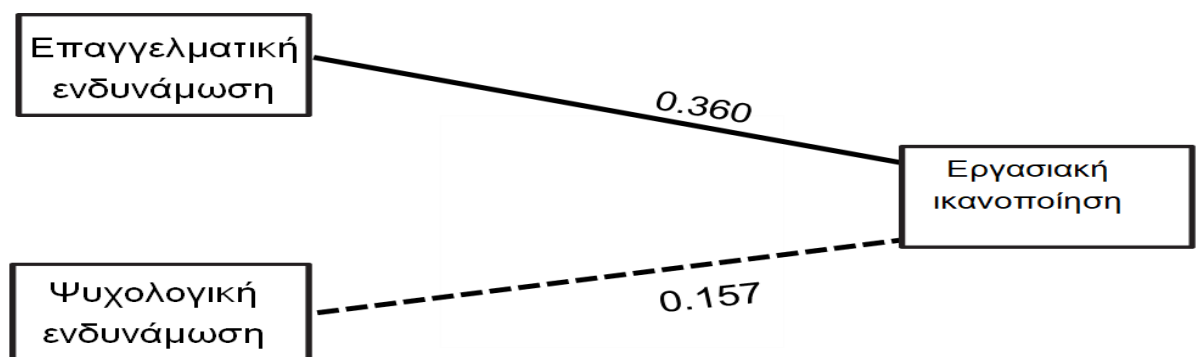
Για την εξέταση της τρίτης ερευνητικής υπόθεσης εφαρμόστηκε η γραμμική παλινδρόμηση. Εξαρτημένη μεταβλητή ορίστηκε η εργασιακή ικανοποίηση, ενώ ανεξάρτητες μεταβλητές η επαγγελματική και ψυχολογική ενδυνάμωση, καθώς και οι διαστάσεις αυτών. Αρχικά, παρουσιάζεται η ανάλυση παλινδρόμησης της εργασιακής ικανοποίησης από τη συνολική επαγγελματική και ψυχολογική ενδυνάμωση. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση προβλέπει θετικά την εργασιακή ικανοποίηση ($p < 0,001$). Υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ενδυνάμωσης προβλέπουν υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης ($\beta=0,360$). Η ψυχολογική ενδυνάμωση δεν αποτελεί δείκτη πρόβλεψης της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων ($p=0,063 > 0,05$). Στο σχήμα 1 η συνεχής γραμμή δείχνει ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση είναι στατιστικά σημαντική και προβλέπει την εργασιακή ικανοποίηση. Ο βαθμός πρόβλεψης της εργασιακής ικανοποίησης από την επαγγελματική και ψυχολογική ενδυνάμωση είναι περιορισμένος ($R^2= 0,145$) (βλ. Πίνακα 9).

Πίνακας 9: Πίνακας παλινδρόμησης της εργασιακής ικανοποίησης (εξαρτημένη μεταβλητή) από την επαγγελματική και ψυχολογική ενδυνάμωση

Κλίμακες	β (τυποποιημένοι συντελεστές)	t	p
Επαγγελματική ενδυνάμωση	0,360	5,30	<0,001
Ψυχολογική ενδυνάμωση	0,157	1,87	0,063

(*: $p < ,05$) $R^2 = 0,145$

Σχήμα 1: Πρόβλεψη της εργασιακής ικανοποίησης



*: Συνεχής γραμμή

Στη συνέχεια, εξετάστηκαν ξεχωριστά οι διαστάσεις της επαγγελματικής και της ψυχολογικής ενδυνάμωσης (ως ανεξάρτητες μεταβλητές) με την εργασιακή ικανοποίηση (εξαρτημένη μεταβλητή). Στόχος ήταν να εκτιμηθεί διεξοδικώς η σημασία της κάθε μεταβλητής της επαγγελματικής και ψυχολογικής ενδυνάμωσης στην πρόβλεψη της εργασιακής ικανοποίησης. Καθώς τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ψυχολογική ενδυνάμωση δεν προβλέπει την εργασιακή ικανοποίηση στόχος ήταν να εξεταστεί αν κάποια διάστασή της προβλέπει την εργασιακή ικανοποίηση. Αρχικά, παρουσιάζεται η ανάλυση παλινδρόμησης της εργασιακής ικανοποίησης από τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Η

διάσταση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων προβλέπει θετικά την εργασιακή ικανοποίηση ($p=0,003$). Υψηλά επίπεδα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων προβλέπουν υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης ($\beta=0,2763$). Ομοίως, η επιρροή στη σχολική ζωή προβλέπει θετικά την εργασιακή ικανοποίηση ($p=0,012$, $\beta=0,2537$). Η διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης προβλέπει αρνητικά την εργασιακή ικανοποίηση ($p=0,038$), καθώς υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ανάπτυξης προβλέπουν χαμηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης ($\beta=-0,2170$). Όπως φαίνεται στον πίνακα, η αυτοαποτελεσματικότητα, το κύρος και η αυτονομία δεν προβλέπουν την εργασιακή ικανοποίηση ($p>0,05$). Οι διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης προβλέπουν την εργασιακή ικανοποίηση σε ποσοστό 19,4%, πράγμα που δείχνει ότι ο βαθμός πρόβλεψης είναι περιορισμένος ($R^2=0,194$). Στον πίνακα 10 παρουσιάζονται οι διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης με φθίνουσα σειρά προβλεπτικής ικανότητας και στατιστικής σημαντικότητας.

Πίνακας 10: Πίνακας παλινδρόμησης της εργασιακής ικανοποίησης (εξαρτημένη μεταβλητή) από τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης

Διαστάσεις Ε.Ε	β (τυποποιημένοι συντελεστές)	t	p
Συμμετοχή στη Λήψη αποφάσεων	0,2763	2,976	0,003
Επιρροή στη σχολική ζωή	0,2537	2,539	0,012
Επαγγελματική ανάπτυξη	-0,2170	-2,090	0,038
Αυτοαποτελεσματικότητα	0,1004	0,909	0,364
Κύρος	0,0798	0,781	0,436

Αυτονομία 0,0155 -0,179 0,858

(*:p < ,05) R²= 0, 194

Τέλος, παρουσιάζεται η ανάλυση παλινδρόμησης της εργασιακής ικανοποίησης (εξαρτημένη μεταβλητή) από τις διαστάσεις της ψυχολογικής ενδυνάμωσης (ανεξάρτητες μεταβλητές). Όπως φαίνεται στον πίνακα 11, μόνο η διάσταση της επίδρασης προβλέπει θετικά την εργασιακή ικανοποίηση ($p < 0,001$, $\beta = 0,3014$). Ο βαθμός πρόβλεψης της εργασιακής ικανοποίησης είναι αρκετά περιορισμένος ($R^2 = 0,132$).

Πίνακας 11: Παλινδρόμηση της εργασιακής ικανοποίησης (εξαρτημένη μεταβλητή) από τις διαστάσεις της ψυχολογικής ενδυνάμωσης

Διαστάσεις Ψ.Ε	β (τυποποιημένοι συντελεστές)	t	p
Επίδραση	0,3014	3,485	<,001
Αυτοκαθορισμός	0,0709	0,831	0,407
Νόημα	0,0228	-0,266	0,791
Ικανότητα	0,0611	0,713	0,477

(*: p < .05) R²=0, 132

6. Συζήτηση - Συμπεράσματα - Προτάσεις

6.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται μια συγκεντρωτική παρουσίαση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας. Βάσει των ερευνητικών υποθέσεων και των ερευνητικών ερωτημάτων προέκυψαν σημαντικά ευρήματα που χρήζουν ιδιαίτερης συζήτησης και σχολιασμού σε σχέση με την προγενέστερη βιβλιογραφία. Τα ευρήματα συνδέονται με το θεωρητικό πλαίσιο και συγκρίνονται με προγενέστερες έρευνες που είχαν παρόμοιους στόχους με την παρούσα έρευνα και παράλληλα προσδιορίζεται αν επαληθεύουν ή διαψεύδουν τα αποτελέσματά της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και τις ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν. Στη συνέχεια, με γνώμονα τα αποτελέσματα παρατίθενται ορισμένες εκπαιδευτικές εφαρμογές και αναφέρονται οι περιορισμοί που διέπουν την παρούσα έρευνα.

6.2. Διερεύνηση των επιπέδων Επαγγελματικής, Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης και Εργασιακής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτών Ενηλίκων

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση αφορούσε τα επίπεδα επαγγελματικής, ψυχολογικής ενδυνάμωσης και εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων. Όσον αφορά τα επίπεδα επαγγελματικής ενδυνάμωσης, διαπιστώθηκε στην παρούσα έρευνα ότι κυμαίνονται από μέτρια προς υψηλά. Επομένως, επαληθεύεται η ερευνητική υπόθεση 1^α. Το παραπάνω αποτέλεσμα είναι συνεπές με προηγούμενες έρευνες, σύμφωνα με τις οποίες τα επίπεδα της επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών κυμαίνονται από μέτρια προς υψηλά (Agapitou & Athanasoula-Reppa, 2012· Atari & Al-Shanfari, 2007· Bogler & Somech, 2004· Kirika, 2011· Scribner et al., 2001).

Αναλυτικότερα, στην παρούσα έρευνα, το κύρος των εκπαιδευτών για την εργασία τους βρίσκεται σε αρκετά υψηλά επίπεδα και φαίνεται ότι λαμβάνει την πρώτη θέση. Ακολουθεί η αυτοαποτελεσματικότητά τους, δηλαδή η πεποίθηση ότι μπορούν να

βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν και να αναπτύξουν αποτελεσματικά προγράμματα για εκείνους. Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με τις έρευνες των Bogler & Somech (2004), του Kirika (2011) και των Scribner et al. (2001), στις οποίες οι πιο υψηλοί μέσοι όροι εντοπίστηκαν στη διάσταση του κύρους και της αυτοαποτελεσματικότητας. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι η κατάρτιση, τα προσόντα και οι πιστοποιήσεις στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων συμβάλλουν στην ανάπτυξη του επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτή, προσδίδοντας του κύρος και αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας.

Η αντίληψη ότι η δομή στην οποία εργάζονται τους παρέχει ευκαιρίες να εξελίσσονται επαγγελματικά και να μαθαίνουν διαρκώς βρίσκεται σε καλά επίπεδα. Μέτρια φαίνεται να είναι η αυτονομία τους για τον έλεγχο του προγραμματισμού, του προγράμματος σπουδών και του εκπαιδευτικού υλικού και σχεδιασμού. Το αίσθημα ελευθερίας δηλαδή στο να λάβουν αποφάσεις είναι μέτριο, καθώς και το αίσθημα ότι μπορεί να ελέγξουν τις πτυχές της επαγγελματικής τους ζωής. Παρομοίως, στις έρευνες των Bogler & Somech (2004), του Kirika (2011) και των Scribner et al. (2001) εμφανίστηκαν μέτριοι μέσοι όροι στη διάσταση τη επαγγελματικής ανάπτυξης και της αυτονομίας, που σημαίνει πως δεν αισθάνονται σε μεγάλο βαθμό ότι έχουν τον έλεγχο σε διάφορες πτυχές στον εργασιακό χώρο αλλά ούτε την ευκαιρία να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Σε πιο χαμηλά επίπεδα βρίσκεται η επιρροή τους στη σχολική ζωή. Με το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί και η έρευνα των Klecker & Loadman (1998), στην οποία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν ασκούν επιρροή στα σχολικά καθήκοντα. Αντίθετα, στις έρευνες των Bogler & Somech (2004), του Kirika (2011) και των Scribner et al. (2001) εμφανίστηκαν υψηλοί μέσοι όροι όσον αφορά την επιρροή που ασκούν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική ζωή.

Μέτρια προς χαμηλά είναι τα επίπεδα της συμμετοχής τους στη λήψη κρίσιμων αποφάσεων που αφορούν άμεσα την εργασία τους, καθώς θεωρούν ότι δεν τους παρέχεται σημαντικός ρόλος και ευθύνη για αποφάσεις που αφορούν πρόγραμμα σπουδών και άλλους

τομείς. Με το εύρημα αυτό σύμφωνη είναι η μελέτη του Ιδρύματος Carnegie του 1990, η οποία διαπίστωσε ότι το 70% των εκπαιδευτικών των ΗΠΑ δε συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών, τους σχολικούς προϋπολογισμούς, την ανάπτυξη προσωπικού και τις πολιτικές προαγωγής (Glickman, 1991). Με τα παραπάνω ευρήματα συμφωνεί και η έρευνα των Klecker & Loadman (1998), καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δε συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Στις έρευνες των Bogler & Somech (2004), του Kirika (2011) και των Scribner et al. (2001) επίσης οι πιο χαμηλοί μέσοι όροι εντοπίστηκαν στη διάσταση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δε νιώθουν ενδυναμωμένοι στο να λαμβάνουν αποφάσεις.

Η χαμηλή συμμετοχή των εκπαιδευτών στη λήψη αποφάσεων μπορεί να οφείλεται στο ότι στους περισσότερους εκπαιδευτικούς οργανισμούς η διαδικασία λήψης αποφάσεων έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα, με την ηγεσία να λαμβάνει τις αποφάσεις. Οι εκπαιδευτές ενδεχομένως να μην ενημερώνονται επαρκώς για τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων ή να μην έχουν κανάλια επικοινωνίας με τη διοίκηση. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αίσθημα αποκοπής και έλλειψης συμμετοχής από την πλευρά των εκπαιδευτών. Επιπλέον, η συχνή αλλαγή στις δομές όπου εργάζονται οι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορεί να δημιουργήσει ανασφάλεια για το μέλλον της εργασίας τους και αυτό μπορεί να επηρεάσει την προθυμία τους να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων.

Με τα ευρήματα της τρέχουσας έρευνας συμφωνεί η έρευνα των Atari & Al-Shanfari (2007), από την οποία προκύπτει η εξής ίδια σειρά ως προς τα επίπεδα των διαστάσεων της επαγγελματικής ενδυνάμωσης από το μεγαλύτερο στο μικρότερο: το κύρος, η αυτοαποτελεσματικότητα, η επαγγελματική ανάπτυξη, η αυτονομία, η επιρροή στη σχολική ζωή και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Μερικές διαφοροποιήσεις εμφανίστηκαν στη μελέτη που διεξήχθη από τους Bogler & Somech (2004) με βάση τους μέσους όρους που

συγκέντρωσαν: κύρος, επαγγελματική ανάπτυξη, επιρροή στη σχολική ζωή, αυτοαποτελεσματικότητα, αυτονομία και λήψη αποφάσεων.

Η ερευνητική υπόθεση 1^β, ότι δηλαδή οι εκπαιδευτές ενηλίκων εμφανίζουν υψηλή ψυχολογική ενδυνάμωση, επαληθεύεται, πράγμα που σημαίνει ότι έχουν υψηλά εγγενή κίνητρα για την εργασία τους. Στην έρευνα των Jordan et al. (2017) που διεξήχθη σε έξι χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης, η ψυχολογική ενδυνάμωση των εκπαιδευτών ενηλίκων βρέθηκε, επίσης, ότι βρίσκεται σε πολύ υψηλά επίπεδα. Επιπλέον, από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν αυξημένο νόημα για την εργασία τους και μια εσωτερική επιθυμία να την εκτελούν. Πολύ υψηλή είναι επίσης και η ικανότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων, δηλαδή η αυτοπεποίθησή τους ότι διαθέτουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για να εκτελέσουν τη συγκεκριμένη εργασία. Σε αρκετά υψηλό επίπεδο βρίσκεται και η διάσταση του αυτοκαθορισμού, δηλαδή το αίσθημά τους ότι ασκούν έλεγχο πάνω στην εργασία. Τέλος, η αίσθηση ότι οι ενέργειες και οι προσπάθειες τους έχουν σημασία και επιρροή στο εργασιακό τους περιβάλλον βρίσκεται σε πιο χαμηλά επίπεδα.

Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων παρουσιάζουν υψηλότερη ψυχολογική ενδυνάμωση από ότι επαγγελματική. Όπως είδαμε, η ψυχολογική και η επαγγελματική ενδυνάμωση είναι δύο διαφορετικές, αλλά συνδεδεμένες έννοιες. Στην περίπτωση των εκπαιδευτών ενηλίκων, το ότι η ψυχολογική ενδυνάμωση είναι πιο υψηλή σε σχέση με την επαγγελματική μπορεί να εξηγηθεί με διάφορους τρόπους. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων πιθανόν να επιλέγουν αυτό το επάγγελμα λόγω του ενδιαφέροντός τους για την εκπαίδευση και τη μάθηση ή επειδή το θεωρούν εκφραστικό, ενδιαφέρον και ευφύες. Αυτό το πάθος μπορεί να τους παρέχει ψυχολογική ικανοποίηση, αυτοεκτίμηση και συναισθηματική ευφορία. Επιπλέον, συχνά επικεντρώνονται στις ανθρώπινες σχέσεις και τη διαμόρφωση του

περιβάλλοντος μάθησης. Η αλληλεπίδραση με τους ενήλικες και η επίδρασή τους στη ζωή των ατόμων μπορεί να αυξάνει το αίσθημα του νοήματος για την εργασία τους.

Η ερευνητική υπόθεση 1^η, ότι δηλαδή οι Έλληνες εκπαιδευτές ενηλίκων βιώνουν υψηλή εργασιακή ικανοποίηση, δεν επιβεβαιώνεται. Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων βιώνουν μέτρια εργασιακή ικανοποίηση. Επομένως, το αποτέλεσμα δε συμπίπτει με προηγούμενες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε χώρες όπως η Σιγκαπούρη, αλλά και σε χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης, οι οποίες έχουν δείξει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτών ενηλίκων βιώνει υψηλή εργασιακή ικανοποίηση (Chen & Ramos, 2022· Jordan et al., 2017). Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι οι έλληνες εκπαιδευτές ενηλίκων αντιμετωπίζουν περιορισμούς σε ό,τι αφορά τους διαθέσιμους πόρους (όπως εκπαιδευτικό υλικό και τεχνολογικό εξοπλισμό) ή έλλειψη αναγνώρισης για το έργο τους. Οι χαμηλές απολαβές και η συχνή αλλαγή στις εργασιακές δομές μπορεί να επηρεάζουν, επίσης, αρνητικά την εργασιακή τους ικανοποίηση.

6.3. Συσχέτιση της Επαγγελματικής και Ψυχολογικής Ενδυνάμωσης με την Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων

Προκειμένου να διαπιστωθεί η σχέση ανάμεσα στις κλίμακες και τις υποκλίμακες της επαγγελματικής και ψυχολογικής ενδυνάμωσης με την εργασιακή ικανοποίηση πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχετίσεων. Από την έρευνα προέκυψε ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση σχετίζεται μέτρια αλλά θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση. Επομένως, η ερευνητική υπόθεση 2^α, ότι δηλαδή υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ενδυνάμωσης και των διαστάσεων της και της εργασιακής ικανοποίησης, επαληθεύτηκε. Το εύρημα αυτό φαίνεται να συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες, οι οποίες διαπίστωσαν ότι οι διαστάσεις επαγγελματικής ενδυνάμωσης συσχετίστηκαν θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση τόσο των εκπαιδευτικών γενικά (Al-Yaseen & Al-Musaileem, 2015· Bogler & Nir, 2012· Butts et al., 2009· Chung et. al., 2004· Cypert, 2009· Hung, 2005· Somech, 2010·

Zembylas & Papanastasiou, 2005) όσο και των εκπαιδευτών ενηλίκων ειδικότερα (Chen & Ramos, 2022· Manzoor et al., 2013· Mhatre, 2017).

Διαπιστώθηκε ότι η επιρροή τους στη σχολική ζωή διαδραματίζει μείζον ρόλο στην ικανοποίηση τους από την εργασία, καθώς σχετίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό με την εργασιακή ικανοποίηση από τις υπόλοιπες διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι όσο περισσότερο μπορούν να επηρεάσουν τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στο εργασιακό περιβάλλον τόσο περισσότερο ικανοποιημένοι είναι από την εργασία τους. Αρκετά σημαντικό ρόλο κατέχει και η συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων σχετικά με διάφορους τομείς της εργασίας, η οποία φαίνεται ότι όσο αυξάνεται βελτιστοποιεί με τη σειρά της την εργασιακή ικανοποίηση. Με το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί η έρευνα των Rinehart & Short (1994), στην οποία βρέθηκε πως όταν οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στη λήψη αποφάσεων, αυξάνεται η εργασιακή τους ικανοποίηση. Επιπλέον, οι Chen & Ramos (2022) τονίζουν ότι στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων πολύ υψηλής σημασίας είναι ο παράγοντας της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων.

Τέλος, παρατηρήθηκαν μέτριες προς χαμηλές αλλά θετικές συσχετίσεις της εργασιακής ικανοποίησης με τη διάσταση της αυτοαποτελεσματικότητας και της αυτονομίας. Αντίθετα, έρευνες που διεξήχθησαν στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων διαπίστωσαν ότι οι διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης και συγκεκριμένα η αυτονομία και η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζονται σε αρκετά σημαντικό βαθμό με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων (Chen & Ramos, 2022). Στην τρέχουσα έρευνα βρέθηκε πολύ χαμηλή συσχέτιση της επαγγελματικής ανάπτυξης με την εργασιακή ικανοποίηση, ενώ οι Chen et al. (2021) και οι Chen & Ramos (2022) εντόπισαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται υψηλά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Η ερευνητική υπόθεση 2^β, ότι δηλαδή η κλίμακα της ψυχολογικής ενδυνάμωσης σχετίζεται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση, επαληθεύεται επίσης. Ανάλογα είναι τα ευρήματα των (Davis & Wilson, 2000· Edwards et al., 2002· Hiver & Al-Hoorie, 2016· Johnson, 2004· Kaalvik & Skaalvik, 2007· Klassen et al., 2012· Moran, 2005· Skaalvik & Skaalvik, 2007· Skaalvik & Skaalvik, 2010· Wang et al., 2015· Wang & Zhang, 2012), τα οποία έδειξαν ότι η ψυχολογική ενδυνάμωση σχετίζεται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση τόσο των εκπαιδευτικών γενικά όσο και των εκπαιδευτών ενηλίκων ειδικότερα (Arian et al., 2018· Jordan et al., 2017). Όσο μεγαλώνει δηλαδή η ψυχολογική ενδυνάμωση τόσο μεγαλώνει και η εργασιακή ικανοποίηση. Περαιτέρω έρευνες συμφωνούν στο ότι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν υψηλά επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης ως απόρροια της ψυχολογικής τους ενδυνάμωσης είναι πιο ικανοποιημένοι από την εργασία τους και αυτό συνδέεται με το ότι η ψυχολογική ενδυνάμωση σχετίζεται θετικά με την εργασιακή τους ικανοποίηση (Cypert, 2009· Davis & Wilson, 2000· Edwards et al., 2002· Wang & Zhang, 2012).

Από την κλίμακα της ψυχολογικής ενδυνάμωσης πιο υψηλή συσχέτιση εμφάνισε η εργασιακή ικανοποίηση με τη διάσταση της επίδρασης. Φαίνεται, λοιπόν, ότι όσο μεγαλύτερο αίσθημα επιρροής έχουν τόσο περισσότερη ικανοποίηση βιώνουν. Ακολουθεί η διάσταση του αυτοκαθορισμού, που σημαίνει ότι η ικανοποίησή τους από την εργασία θα ενισχυθεί, αν η αίσθηση αυτονομίας τους στην εκτέλεση των εργασιακών τους καθηκόντων και στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη δουλειά τους αυξηθεί.

Παρατηρείται ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση σχετίζεται θετικά σε μεγαλύτερο βαθμό με την εργασιακή ικανοποίηση από ότι η ψυχολογική ενδυνάμωση. Οι συσχετίσεις που παρατηρήθηκαν μεταξύ της επαγγελματικής και ψυχολογικής ενδυνάμωσης με την κλίμακα της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων ήταν μέτριες αλλά θετικές. Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερη είναι η επαγγελματική και ψυχολογική

ενδυνάμωση των εκπαιδευτών τόσο πιο μεγάλη είναι η εργασιακή τους ικανοποίηση. Πρέπει να σημειωθεί, ακόμη, ότι όλες οι υποκλίμακες τόσο της επαγγελματικής όσο και της ψυχολογικής ενδυνάμωσης σχετίζονται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση. Οι ερευνητές στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων συμφωνούν ότι οι διαστάσεις της ενδυνάμωσης σχετίζονται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων (Chen & Ramos, 2022).

6.4. Επαγγελματική - Ψυχολογική Ενδυνάμωση και Δημογραφικοί Παράγοντες

Ένας ακόμη στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστεί κατά πόσο η επαγγελματική και η ψυχολογική ενδυνάμωση και οι υποκλίμακές τους διαφοροποιούνται ως προς τους δημογραφικούς παράγοντες. Όπως διαπιστώθηκε, οι γυναίκες εκπαιδύτριες ενηλίκων παρουσιάζουν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα στην εργασία από τους άνδρες. Το φύλο, όμως, δε βρέθηκε να είναι σημαντικός παράγοντας για τις υπόλοιπες διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας των Klecker & Loadman (1998) συμφωνούν στο ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο ενδυναμωμένες όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Επίσης, προσθέτουν ότι οι γυναίκες είναι πιο ενδυναμωμένες στην επαγγελματική ανάπτυξη, στην αίσθηση αυτονομίας και κύρους. Σε αντίθεση με τα παραπάνω ευρήματα έρχεται η έρευνα των Kirika (2011), η οποία διαπίστωσε ότι οι γυναίκες έχουν λιγότερη ενδυνάμωση σχετικά με τη συμμετοχή τους σε κρίσιμες αποφάσεις και με την αίσθηση αυτονομίας. Οι Scribner et al. (2001) συμφωνούν στο ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι πιο ενδυναμωμένοι επαγγελματικά από τις γυναίκες. Τέλος, οι Bogler & Somech (2004) δεν εντόπισαν κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο, όπως επίσης και οι Agaritou & Athanasoula-Reppa (2012).

Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της τρέχουσας έρευνας παρουσιάζουν τις γυναίκες να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα ψυχολογικής ενδυνάμωσης από τους άνδρες. Ειδικότερα, έχουν σημαντική διαφορά σε ότι αφορά το αίσθημα του νοήματος της εργασίας και το αίσθημα του

αυτοκαθορισμού σε σύγκριση με τους άνδρες. Η έρευνα των Wang & Zhang (2012) συμφωνεί στο ότι οι γυναίκες βιώνουν μεγαλύτερο αίσθημα αυτοδιάθεσης και αυτοκαθορισμού από τους άνδρες, αλλά δεν εντόπισε σημαντικές διαφορές ως προς το νόημα που νιώθουν για την εργασία τους. Επίσης, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη διάσταση της επίδρασης και της ικανότητας, γεγονός που δεν παρατηρήθηκε στη δική μας έρευνα.

Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις σε καμία από τις διαστάσεις της επαγγελματικής και ψυχολογικής ενδυνάμωσης. Σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτών υπάρχουν δύο αξιοσημείωτες παρατηρήσεις. Εκείνοι που κατέχουν μόνο το βασικό τίτλο σπουδών φαίνεται ότι συμμετέχουν περισσότερο στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με την τάξη, το πρόγραμμα σπουδών κι άλλους τομείς από εκείνους που είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου. Επίσης, οι εκπαιδευτές ενηλίκων με βασικές σπουδές πιστεύουν ότι αναπτύσσονται περισσότερο επαγγελματικά και ότι εργάζονται σε ένα περιβάλλον που τους παρέχει ευκαιρίες για μάθηση και εξέλιξη από ότι οι εκπαιδευτές που κατέχουν περαιτέρω σπουδές.

Με το εύρημα αυτό συμφωνεί η έρευνα της Agapitou & Athanasoula-Reppa (2012), η οποία έδειξε ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού αισθάνονται λιγότερο ενδυναμωμένοι επαγγελματικά. Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων που έχουν παρακολουθήσει μεταπτυχιακά και διδακτορικά προγράμματα έχουν περισσότερες προσδοκίες από τον εργασιακό τους χώρο, οι οποίες όμως δεν εκπληρώνονται. Αντίθετα, σε προηγούμενες έρευνες βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα ακαδημαϊκά προσόντα παρουσιάζουν μεγαλύτερη επαγγελματική ενδυνάμωση (Scribner *α.α.*, 2001· Σωτηριάδου *et al.*, 2008). Τέλος, στις έρευνες των Kirika (2011) και Klecker & Loadman (1998) δε βρέθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία από τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενδυνάμωσης σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο. Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης, δεν

παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις σε καμία από τις διαστάσεις της ψυχολογικής ενδυνάμωσης.

6.5. Επαγγελματική και Ψυχολογική Ενδυνάμωση ως Προβλεπτικοί Παράγοντες της Εργασιακής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτών Ενηλίκων

Στη συνέχεια, εξετάστηκε το αν η επαγγελματική και ψυχολογική ενδυνάμωση προβλέπουν την εργασιακή ικανοποίηση. Μέσα από τη γραμμική παλινδρόμηση παρατηρήθηκε ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση είναι ένας θετικός παράγοντας πρόβλεψης της εργασιακής ικανοποίησης. Το συγκεκριμένο εύρημα συμπίπτει με προγενέστερες έρευνες, οι οποίες έδειξαν ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση αποτελεί θετικό προβλεπτικό παράγοντα της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών γενικά (Al-Yaseen & Al-Musaileem, 2015· Bogler & Nir, 2012· Bogler & Somech, 2004· Hung, 2005, Hoy & Miskel, 2001· Sagie et al., 2002· Somech, 2010· Witt et al., 2000· Zembylas & Papanastasiou, 2005), αλλά και των εκπαιδευτών ενηλίκων ειδικότερα (Chen & Ramos, 2022).

Η επαγγελματική ενδυνάμωση, λοιπόν, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικής εργασιακής ικανοποίησης για τους εκπαιδευτές ενηλίκων. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι προάγει την αίσθηση ελευθερίας, ευθύνης, αυτοαποτελεσματικότητας και επιρροής των εκπαιδευτών, δημιουργώντας ένα πλαίσιο εργασίας που ευνοεί την ικανοποίησή τους. Το γεγονός ότι η επαγγελματική ενδυνάμωση προβλέπει θετικά την εργασιακή ικανοποίηση μπορεί να ερμηνεύσει ενδεχομένως τη μέτρια εργασιακή ικανοποίηση που βιώνουν οι εκπαιδευτές. Από την ανάλυση προέκυψε ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων βιώνουν σχετικά μέτρια προς καλά επίπεδα επαγγελματικής ενδυνάμωσης, πράγμα που σημαίνει ότι μέτρια επίπεδα επαγγελματικής ενδυνάμωσης προβλέπουν μέτρια επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης.

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι η ψυχολογική ενδυνάμωση δεν αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων. Επομένως, η

τρύτη ερευνητική υπόθεση επαληθεύεται εν μέρει, καθώς μόνο η επαγγελματική ενδυνάμωση προβλέπει την εργασιακή ικανοποίηση. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες, οι οποίες έδειξαν ότι η ψυχολογική ενδυνάμωση δρα ως προβλεπτικός παράγοντας της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων (Arian et al., 2018· Wang & Zhang, 2012). Το γεγονός ότι η ψυχολογική ενδυνάμωση δεν προβλέπει την εργασιακή ικανοποίηση μπορεί να ερμηνεύσει ενδεχομένως τη μέτρια εργασιακή ικανοποίηση που βιώνουν οι εκπαιδευτές. Όπως διαπιστώθηκε στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτές ενηλίκων βιώνουν αρκετά υψηλή ψυχολογική ενδυνάμωση, πράγμα που σημαίνει ότι υψηλά επίπεδα ψυχολογικής ενδυνάμωσης θα μπορούσαν να προβλέψουν υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης.

Από την ανάλυση προέκυψε ότι από την κλίμακα επαγγελματικής ενδυνάμωσης στατιστικά σημαντικές μεταβλητές για την πρόβλεψη της εργασιακής ικανοποίησης είναι η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η επιρροή στη σχολική ζωή και η επαγγελματική ανάπτυξη. Η συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων προβλέπει σε μεγαλύτερο βαθμό την εργασιακή ικανοποίηση σε σύγκριση με τις άλλες δύο διαστάσεις, πράγμα που σημαίνει ότι ο παράγοντας αυτός είναι καθοριστικός για την ικανοποίηση των εκπαιδευτών. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τους (Bogler & Nir, 2012· Butts et al, 2009· Chen & Ramos, 2022· Sagie et al., 2002· Somech, 2010· Witt et al., 2000), οι οποίοι συγκλίνουν στο ότι η διάσταση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων αποτελεί έναν σημαντικό θετικό προβλεπτικό παράγοντα στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Ακολουθεί η επιρροή στη σχολική ζωή, ως μείζων θετικός προβλεπτικός παράγοντας. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η επιρροή είναι οι διαστάσεις που παρουσιάζουν τους πιο χαμηλούς μέσους όρους των εκπαιδευτών ενηλίκων. Αυτές οι δύο διαστάσεις, όμως, προβλέπουν θετικά την εργασιακή ικανοποίηση, πράγμα που

σημαίνει ότι τα χαμηλά επίπεδα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και επιρροής των εκπαιδευτών ενηλίκων θα προβλέπουν χαμηλά επίπεδα εργασιακής τους ικανοποίησης.

Από την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ακόμη ότι η επαγγελματική ανάπτυξη προβλέπει αρνητικά την εργασιακή ικανοποίηση. Το εύρημα ότι η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα φαίνεται να συμφωνεί με την έρευνα των Chen & Ramos (2022), οι οποίοι εντόπισαν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη προέβλεπε την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων με τη διαφορά ότι την προέβλεπε θετικά. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ανάπτυξης προβλέπουν χαμηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Όσο πιο πολύ αναπτύσσονται επαγγελματικά οι εκπαιδευτές ενηλίκων, αναβαθμίζοντας τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους, τόσο λιγότερη ικανοποίηση θα τους δώσει η εργασία τους σε δομές ενηλίκων. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι η επαγγελματική ανάπτυξη και η αναβάθμιση των προσόντων τους αυξάνει τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις τους ως προς την ποιότητα της εργασίας, τις συνθήκες και τις απολαβές. Επομένως, αν οι ανάγκες τους δεν καλύπτονται και οι προσδοκίες τους δεν εκπληρώνονται η εργασιακή τους ικανοποίηση μειώνεται.

Επιρόσθετα, η έρευνα των Chen & Ramos (2022) διαπίστωσε ότι η αυτονομία προέβλεπε την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων, εύρημα το οποίο δεν εντοπίστηκε στη δική μας έρευνα. Περαιτέρω έρευνες έδειξαν ότι η αυτονομία, ως διάσταση της ενδυνάμωσης, προβλέπει σε μεγάλο βαθμό την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Bogler & Nir, 2012· Zembylas & Papanastasiou, 2004). Οι Bogler & Somech (2004) και οι Wu & Short (1996) διαπίστωσαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα προβλέπει θετικά την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, πράγμα που δε βρέθηκε στην παρούσα έρευνα. Ακόμη, οι Bogler & Somech (2004) εντόπισαν ότι το κύρος προβλέπει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό, γεγονός που επίσης δεν επιβεβαιώνεται στη δική μας έρευνα.

Από την κλίμακα της ψυχολογικής ενδυνάμωσης βρέθηκε ότι μόνο η επίδραση προβλέπει θετικά την εργασιακή ικανοποίηση. Όπως διαπιστώθηκε, από την κλίμακα της επαγγελματικής ενδυνάμωσης η επιρροή στη σχολική ζωή προβλέπει θετικά την εργασιακή ικανοποίηση. Οι δυο έννοιες (η επιρροή στη σχολική ζωή και η επίδραση από την κλίμακα της ψυχολογικής ενδυνάμωσης) είναι στενά συνδεδεμένες, καθώς η πρώτη αναφέρεται στην αντίληψη ότι μπορούν να επηρεάζουν το σχολικό περιβάλλον προς το καλύτερο και η δεύτερη στο αίσθημα ότι οι ενέργειές τους έχουν σημασία και επιρροή στο εργασιακό τους περιβάλλον. Μια πιθανή ερμηνεία, λοιπόν, είναι ότι και η επίδραση θα προβλέπει την εργασιακή ικανοποίηση, όπως και η επιρροή από την κλίμακα της επαγγελματικής ενδυνάμωσης.

6.6. Συμπεράσματα

Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι αυτοί που εργάζονται στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων παρουσιάζουν μέτρια εργασιακή ικανοποίηση. Τα επίπεδα της επαγγελματικής τους ενδυνάμωσης βρίσκονται σε καλά επίπεδα, ενώ τα επίπεδα της ψυχολογικής ενδυνάμωσης είναι αρκετά υψηλά. Πιο υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ενδυνάμωσης εμφανίζουν στις διαστάσεις του κύρους και της αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ πιο υψηλά επίπεδα ψυχολογικής ενδυνάμωσης στις διαστάσεις του νοήματος εργασίας και της ικανότητας. Παρόλο που οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι ενδυναμωμένοι περισσότερο ψυχολογικά παρά επαγγελματικά, η επαγγελματική τους ενδυνάμωση φαίνεται να σχετίζεται με την εργασιακή τους ικανοποίηση σε μεγαλύτερο βαθμό. Επίσης, η επαγγελματική ενδυνάμωση μπορεί να προβλέψει την ικανοποίησή τους από την εργασία, ενώ η ψυχολογική ενδυνάμωση δεν έχει προβλεπτική ικανότητα.

Τόσο η επιρροή των εκπαιδευτών στη σχολική ζωή (διάσταση της επαγγελματικής ενδυνάμωσης), όσο και η επίδραση (διάσταση ψυχολογικής ενδυνάμωσης) διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο, καθώς σχετίζονται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση περισσότερο

από τις υπόλοιπες διαστάσεις, αλλά ταυτόχρονα αποτελούν προβλεπτικοί παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης. Επιπλέον, πρωτεύουσα είναι και η συμμετοχή των εκπαιδευτών στη λήψη αποφάσεων, καθώς σχετίζεται σημαντικά και θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση και παράλληλα την προβλέπει. Επιπρόσθετα, η επαγγελματική ανάπτυξη προβλέπει αρνητικά την εργασιακή ικανοποίηση. Τέλος, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές της επαγγελματικής και ψυχολογικής ενδυνάμωσης ως προς το φύλο (υπέρ των γυναικών) και της επαγγελματικής ενδυνάμωσης ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης (υπέρ των εκπαιδευτών με βασικές σπουδές).

6.7. Συμβολή Έρευνας

Η συμβολή της παρούσας έρευνας κρίνεται σημαντική για μία πληθώρα λόγων. Πρωτίστως, ενισχύει τη σχετική βιβλιογραφία που διερευνά τη σχέση της επαγγελματικής, αλλά και της ψυχολογικής ενδυνάμωσης με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Αποτελεί μια σημαντική βάση για το αν η ενδυνάμωση κρίνεται αναγκαία για την μεγιστοποίηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτών. Η έρευνα για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτών ενηλίκων μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, αν ληφθεί υπόψη και το γεγονός ότι υπάρχει κενό στη διεθνή βιβλιογραφία. Ακόμη, μπορεί να βοηθήσει στην αναγνώριση των συγκεκριμένων αναγκών και προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτές ενηλίκων όσον αφορά την ενδυνάμωση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επίσης, μπορεί να συμβάλει στη διεθνή κατανόηση των βέλτιστων πρακτικών σχετικά με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτών ενηλίκων, προωθώντας τη συνεργασία και την ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ χωρών και πολιτισμών.

Επιπλέον, θα μπορούσε να παρέχει χρήσιμες πληροφορίες σε οργανισμούς και φορείς χάραξης πολιτικής για να λάβουν σχετικά μέτρα για την αύξηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων και την αναβάθμιση των δεξιοτήτων του σημαντικού τομέα

κατάρτισης και εκπαίδευσης ενηλίκων στο σύνολό του (Bosley, 2004). Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη εκπαιδευτικής πολιτικής που θα προωθή την ενδυνάμωση των εκπαιδευτών ενηλίκων και τη βελτίωση της εργασιακής τους ικανοποίησης. Η έρευνα μπορεί να είναι χρήσιμη και για τους διευθυντές, οι οποίοι μπορούν να κάνουν τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν ότι είναι σημαντικοί στη λήψη κρίσιμων αποφάσεων, ότι έχουν υψηλή επιρροή στα καθήκοντα της δομής, αλλά και ευκαιρίες να αναπτυχθούν. Συνολικά, η έρευνα για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτών ενηλίκων μπορεί να διαμορφώσει το εκπαιδευτικό περιβάλλον με τρόπο που θα οδηγήσει σε καλύτερη ποιότητα εκπαίδευσης και αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση των ίδιων.

6.8. Εκπαιδευτικές Εφαρμογές Έρευνας

Η ενίσχυση της επαγγελματικής και ψυχολογικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών απαιτεί ποικίλες προσεγγίσεις που θα ενισχύσουν τις δεξιότητες, την αυτοεκτίμηση και την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν προκλήσεις. Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι μπορεί να γίνουν κάποιες σημαντικές πρακτικές εφαρμογές για την ενίσχυση της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Όπως διαπιστώθηκε, η επαγγελματική ενδυνάμωση προβλέπει θετικά την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Επομένως, θα πρέπει να ενισχυθεί. Αρχικά, θα μπορούσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτές να συμμετέχουν στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Αυτή η συμμετοχή θα τους δώσει την αίσθηση ότι έχουν αυτονομία στην εκτέλεση των εργασιακών τους καθηκόντων και επιρροή στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, η εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας με καινοτόμες ιδέες θα τους καταστήσει ενεργούς συνεισφέροντες και θα ενισχύσει την αυτονομία και την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτές θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ένα σχέδιο ανάπτυξης για την επαγγελματική τους πορεία και την επίτευξη των στόχων τους. Με τη χρήση εργαλείων για την

παρακολούθηση στόχων, όπως είναι τα smartgoals, θα μπορούσαν να αξιολογούν τις ανάγκες τους, τις επιδόσεις τους και να θέτουν στόχους για τη βελτίωσή τους. Με αυτόν τον τρόπο, θα ενισχυθεί η αίσθηση της αυτονομίας και της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η επιρροή στη σχολική ζωή προβλέπουν θετικά την εργασιακή ικανοποίηση και ότι αυτές οι δύο διαστάσεις παρουσιάζουν τους πιο χαμηλούς μέσους όρους των εκπαιδευτών ενηλίκων. Αξιοποιώντας τα ευρήματα αυτά, μπορούν να ληφθούν κάποια μέτρα για την ενδυνάμωση αυτών των μεταβλητών της επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Η συνδυασμένη ενίσχυση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και της επιρροής μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο ικανοποιητική, ενδυναμωμένη και ευχάριστη εργασιακή εμπειρία για τους εκπαιδευτικούς.

Για την ενίσχυση της διάστασης της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων θα μπορούσαν οι εκπαιδευτές να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά συμβούλια, στα οποία θα συζητούν θέματα και θα λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το περιεχόμενο των μαθημάτων και άλλα σημαντικά θέματα. Η οργάνωση συναντήσεων και ανοικτών διαλόγων μεταξύ εκπαιδευτών και διοίκησης θα μπορούσε να ενισχύσει τη συμμετοχή των εκπαιδευτών σε κρίσιμες αποφάσεις που αφορούν το εργασιακό τους περιβάλλον. Επιπλέον, η παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτές σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι αποφάσεις τους επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τα αποτελέσματα μπορεί να ενισχύσει την αίσθησή τους ότι η συμμετοχή τους είναι σημαντική και ότι η γνώμη τους λαμβάνεται πραγματικά υπόψη. Τέλος, η χρήση εκπαιδευτικών πλατφόρμων (Google Workspace, Slack), με δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτών, θα ενθαρρύνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτών στην ανταλλαγή απόψεων και τη λήψη αποφάσεων.

Η ενίσχυση της επιρροής στη σχολική ζωή θα μπορούσε να γίνει μέσω της ανάδειξης των εκπαιδευτών ως ηγετικών προτύπων για τους εκπαιδευόμενους, προωθώντας έτσι την επιρροή τους στο περιβάλλον των δομών. Πιο συγκεκριμένα, η αναγνώριση δημοσίως των προσπαθειών και των επιτευγμάτων των εκπαιδευτών θα μπορούσε να επιτευχθεί είτε μέσω βραβείων είτε με θετικά σχόλια από τους διοικητικούς φορείς ή τους συναδέλφους.

Από την κλίμακα ψυχολογικής ενδυνάμωσης διαπιστώσαμε ότι μόνο η διάσταση της επίδρασης προβλέπει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτών. Επομένως, θα πρέπει να ενδυναμωθεί η συγκεκριμένη μεταβλητή. Η αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση της επίδρασης που ασκούν οι εκπαιδευτές στους μαθητές θα μπορούσε να βοηθήσει τους εκπαιδευτές να βρίσκουν τρόπους βελτίωσης της επίδρασής τους και να προσαρμόζουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές ανάλογα. Τέλος, η θετική επιβράβευση από τους διευθυντές, τους συναδέλφους και την κοινότητα θα μπορούσε να αυξήσει την αίσθηση επιρροής τους στο εργασιακό περιβάλλον.

6.9. Περιορισμοί και Προτάσεις για επέκταση της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διέπεται από κάποιους περιορισμούς. Η δειγματοληψία έγινε με τη μέθοδο της μη τυχαίας δειγματοληψίας και συνεπώς η γενίκευση των αποτελεσμάτων θα πρέπει να είναι επιφυλακτική. Η γενίκευση των αποτελεσμάτων περιορίζεται επίσης από τη σύσταση του δείγματος. Στο δείγμα συμμετείχε διπλάσιος αριθμός γυναικών από ότι ανδρών και άγαμων από ότι έγγαμων. Επίσης, διπλάσιος ήταν ο αριθμός των εκπαιδευτών με περαιτέρω σπουδές από ότι των εκπαιδευτών με βασικές σπουδές.

Μια μελλοντική πρόταση για έρευνα θα μπορούσε να είναι η εξέταση του αν η χρήση καινοτόμων πρακτικών και τεχνολογίας μπορεί να προβλέψει θετικά την ενδυνάμωση των εκπαιδευτών ενηλίκων. Επιπλέον, μια ποιοτική προσέγγιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτών ενηλίκων σχετικά με το αν τα διάφορα προγράμματα

κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης προβλέπουν την εργασιακή τους ικανοποίηση θα μπορούσε να αποκαλύψει περαιτέρω πτυχές και να εμπλουτίσει τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Βιβλιογραφία

- Agapitou, C., & Athanasoula-Reppa, A. (2012). Teachers' perceptions of their professional empowerment and the impact of the principal's leadership style. *In the proceedings of the CCEAM conference "New trends, New Challenges in Educational Leadership and Governance" 3-7 November 2012.*
- Aliakbari, M., & Amoli, F. A. (2016). The Effects of Teacher Empowerment on Teacher Commitment and Student Achievement. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(4), 649–657. <https://doi.org/10.5901/mjss.2016.v7n4p649>
- Alvanoudi, N., Staboulis, M., & Papadopoulos, K. (2023). Rewards for rehabilitation and special education staff and their importance in employee motivation. *International Journal of Instruction*, 16(2), 71-88. <https://www.researchgate.net>
- Al-Yaseen, W. S., & Al-Musaileem, M. Y. (2015). Teacher empowerment as an important component of job satisfaction: a comparative study of teachers' perspectives in Al-Farwaniya District, Kuwait. *Compare*, 45(6), 863–885. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.855006>
- Angle H.L., & Perry J.L. (1981). An Empirical Assesment of Organizational Commitment and Organizational Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 1-13. <https://doi.org/10.2307/2392596>
- Αραμπατζή, Ζ. (2009). *Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας για τη συμβολή της Διεύθυνσης στην επαγγελματική τους ικανοποίηση*. [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας].
- Arian, M., Soleimani, M., & Oghazian, M. B. (2018). Job satisfaction and the factors affecting satisfaction in nurse educators: A systematic review. *Journal of Professional Nursing*, 34(5), 389–399. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2018.07.004>
- Ashforth, B. E. (1989). The experience of powerlessness in organizations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 43(2), 207-242. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(89\)90051-4](https://doi.org/10.1016/0749-5978(89)90051-4)
- Atari, A., & Al-Shanfari, A. (2007). Perceived Degree of Empowerment of Teachers and Personnel of the Directorates of Education in the Sultanate of Oman. *Journal of Educational and Psychological Sciences* 8(2), 167–187. <http://dx.doi.org/10.12785/JEPS/080208>

- Bakirtzoglou, P., & Ioannou, P. (2016). Job's Satisfaction among Trainers of Public Vocational Training Institutes in Greece. *Journal of Education and Vocational Research*, 7(4), 21- 30. <https://doi.org/10.22610/jevr.v7i4.1506>
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of Commitment, Job Satisfaction, and Intent to Stay in Teaching: A Comparison of General and Special Educators. *Journal of Special Education*, 25(4), 453–471. <https://doi.org/10.1177/002246699202500404>
- Blase, J., & Blase, J. (2001). *Empowering teachers: What successful principals do*. Corwin Press. <https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=FJHADMtOyiQC&oi=fnd&pg=PR8&dq=Blase>
- Bogler, R. (2005). The power of empowerment: meditating the relationship between teachers' participation in decision making and their professional commitment. *Journal of School Leadership*, 15(1), 76-98. <https://doi.org/10.1177/105268460501500104>
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287–306. <https://doi.org/10.1108/09578231211223310>
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.003>
- Bolin, F. S. (1989). Empowering leadership. *Teachers College Record*, 91(1), 81-96. <https://doi.org/10.1177/016146818909100104>
- Bosley, M. (2004). *Professional Development Activities and Job Satisfaction Among CommunityCollege and Adjunct Faculty* (Publication No. 3163590) [Doctoral Dissertation, University of Central Florida]. ProQuest Dissertations & Theses Global database. <https://www.proquest.com/openview/>
- Bowen, D. E., & Lawler, E. E. (1992). The empowerment of service workers: what, why, how, and when. *PubMed*, 33(3), 31–39. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10118526>
- Bush, J. P. (1988). Job Satisfaction, Powerlessness, and Locus of Control. *Western Journal of Nursing Research*, 10(6), 718–731. <https://doi.org/10.1177/019394598801000604>
- Butts, M. M., Vandenberg, R. J., DeJoy, D. M., Schaffer, B. S., & Wilson, M. G. (2009). Individual reactions to high involvement work processes: Investigating the role of empowerment and perceived organizational support. *Journal of Occupational Health Psychology*, 14(2), 122–136. <https://doi.org/10.1037/a0014114>

Γκορέζης, Π. (2011). *Η επίδραση των ανταμοιβών στην ψυχολογική ενδυνάμωση των εργαζομένων στον τομέα των υπηρεσιών: μια συγκριτική προσέγγιση στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα* [Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης]. ΕΚΤ. <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/32017#page/1/mode/2up>

Γκότοβος, Θ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Η επαγγελματική ικανοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα. Στο Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π., *Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Gutenberg.

Γραμματικού, Κ. (2016). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 152-162.

Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας* [Masterthesis, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο]. ΕΚΤ. <https://doi.org/10.12681/elrie.782>

Chen, Z., & Ramos, C. (2022). Work satisfaction of adult educators in Singapore: an empirical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 00(00), 1–25. <https://doi.org/10.1080/13636820.2022.2049624>

Chen, Z., Pavlova, M., & Ramos, C. (2021). A systematic approach to adult educators' professional development in Singapore: challenges and future developments. *International Journal of Lifelong Education*, 40(5–6), 455–470. <https://doi.org/10.1080/02601370.2021.1978006>

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482. <https://doi.org/10.5465/amr.1988.4306983>

Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29–46. <https://doi.org/10.1177/1741143206059538>

Cypert, C. B. (2009). *Job satisfaction and empowerment of Georgia High School Career and technical education teachers*. Submitted to the Graduate Faculty of The University of Georgia in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education. https://getd.libs.uga.edu/pdfs/cypert_chesley_b_200908_edd.pdf

Darmody, M., & Smyth, E. (2010). *Job Satisfaction and Occupational Stress among Primary School Teachers and School Principals in Ireland*. A Report Compiled by the ESRI on Behalf of The Teaching Council.

<https://www.teachingcouncil.ie/en/publications/research/documents/job-satisfaction-and-occupational-stress-among-primary-school-teachers-and-school-principals-in-ireland.pdf>

Davar, S., & Bala, R. (2012). Relationship between Job Satisfaction and Job Performance: A Meta-analysis. *Indian Journal of Industrial Relations*, 48(2), 290–305. <https://www.jstor.org/stable/23509839>

Davis, J., & Wilson, S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 73(6), 349–353. <https://doi.org/10.1080/00098650009599442>

De Nobile, J., & McCormick, J. P. (2008). Job satisfaction of Catholic primary school staff: a study of biographical differences. *International Journal of Educational Management*, 22(2), 135–150. <https://doi.org/10.1108/09513540810853549>

Demirtaş, Z. (2010). Teacher's job satisfaction levels. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069–1073. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.287>

Dvorak, J., & Phillips, K. D. (2001). Job satisfaction of high school journalism educators. *The Association for Education in Journalism and Mass Communication, Scholastic Journalism Division*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456466.pdf>

Eder, P., & Eisenberger, R. (2007). Perceived organizational support· reducing the negative influence of coworker withdrawal behavior. *Journal of Management*, 34(1), 55–68. <https://doi.org/10.1177/0149206307309259>

Edwards, J., Green, K. E., & Lyons, C. A. (2002). Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics. *Journal of Educational Administration*, 40(1), 67–86. <https://doi.org/10.1108/09578230210415652>

Eliophotou - Menon, M., Papanastasiou, E., & Zempylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: evidence from Cyprus. *Journal of the Common wealth Council for Educational Administration & Management*, 36(3), 75-86. <https://www.researchgate.net/profile/Elena-Papanastasiou/publication/320280711>

Eliophotou –Menon, M., & Athanasoula- Reppa A. (2011). Job satisfaction among Secondary School Teachers: The Role of Gender and Experience. *School Leadership and Management P.C.P*, 31(5), 435 -450. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614942>

Elmore R.F., & Associates. (1990). Restructuring schools: the next generation of educational reform. (1990). *Choice Reviews Online*, 28(03), 28–1671. <https://doi.org/10.5860/choice.28-1671>

Erlandson, D. A., & Bifano, S. L. (1987). Teacher Empowerment: What Research Says To the Principal. *NASSP Bulletin*, 71(503), 31–36.

<https://doi.org/10.1177/019263658707150307>

Evans, L. (1997). Addressing problems of conceptualization and construct validity in researching teachers' job satisfaction. *Educational Research*, 39(3), 319-31.

<https://doi.org/10.1080/0013188970390307>

Farrell, J. B., & Weitman, C. J. (2007). Action research fosters empowerment and learning communities. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 73(3), 36-45.

Fuller, J. B., Morrison, R., Jones, L., Bridger, D., & Brown, V. (1999). The effects of psychological empowerment on transformational leadership and job satisfaction. *Journal of Social Psychology*, 139(3), 389–391. <https://doi.org/10.1080/00224549909598396>

Gazioglu, S., & Tansel, A. (2006). Job Satisfaction in Britain: Individual and Job Related Factors. *Applied Economics*, 38(10), 1163–1171.

<https://doi.org/10.1080/00036840500392987>

Glickman, C. (1991). Pretending not to know what we know. *Educational Leadership*, 48(8), 4-10.

https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199105_glickman.pdf

Gosh, G. (2013). Job Satisfaction of Teachers working at the Primary School. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(7), 1-5.

<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31719203/A02720105-libre.pdf>

Green, F., & Zhu, Y. (2010). Overqualification, Job Dissatisfaction, and Increasing Dispersion in the Returns to Graduate Education. *Oxford University Papers*, 62(4), 740–763.

<https://doi.org/10.1093/oep/gpq002>

Gruber, J., & Trickett, E. J. (1987). Can we empower others? The paradox of empowerment in the governing of an alternative public school. *American Journal of Community Psychology*, 15(3), 353–371. <https://doi.org/10.1007/bf00922703>

Hersch, J., & Xiao, J. (2016). Sex, Race, and Job Satisfaction Among Highly Educated Workers. *Southern Economic Journal*, 83(1), 1–24. <https://doi.org/10.1002/soej.12133>

Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work*. Wiley.

<https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA21987191>

Hiver, P., & Al-Hoorie, A. H. (2016). In the pursuit of balance: What constrains teachers' autonomy and causes stress? *Frontiers in Psychology*, 7, 622.

Ηλιοφώτου Μ., Γεωργίου Μ., Σωκράτους Μ. (2014). *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών. Θεωρία και Σύγχρονη Έρευνα*. Εκδόσεις Ίων.

Ho, C., & Au, W. T. (2006). Teaching Satisfaction Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 172–185. <https://doi.org/10.1177/0013164405278573>

Hoppock, R. (1935). *Job satisfaction*. Harper.

Hoy, W., & Miskel, C. (2012). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice: Ninth Edition*. McGraw-Hill Higher Education.

Hung, C. (2005). *A Correlational Study between Junior High School Teacher Empowerment and Job Satisfaction in Kaohsiung Area of Taiwan* (Publication No. 3193359) [Doctoral Dissertation, University of the Incarnate Word]. ProQuest Dissertations & Theses Global database. <https://www.proquest.com/openview/faff4c4135a0d182a6f322eb9d18584c/1?cbl=18750&diss=y&pq-origsite=gscholar>

Johnson, D. (2004). *Job satisfaction and intent to remain in teaching of Georgia business education teachers*. [Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia].

Johnson, P. E., & Short, P. M. (1998). Principal's leader power, teacher empowerment, teacher compliance and conflict. *Educational Management Administration & Leadership*, 26(2), 147-159.

Johnston, G. S., & Germinario, V. (1985). Relationship between teacher decisional status and loyalty. *Journal of Educational Administration*. <https://doi.org/10.1108/eb009904>

Jordan, G., Miglič, G., Todorović, I., & Marič, M. (2017). Psychological empowerment, job satisfaction and organizational commitment among lecturers in higher education: comparison of six CEE countries. *Organizacija*, 50(1), 17–32. <https://doi.org/10.1515/orga-2017-0004>

Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376–407. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.3.376>

Kanter, R. M. (1983). Frontiers for strategic human resource planning and management. *Human Resource Management*, 22(1–2), 9–21. <https://doi.org/10.1002/hrm.3930220104>

Kanungo, R. N. (1992). Alienation and empowerment: Some ethical imperatives in business. *Journal of Business Ethics*, 11(5–6), 413–422. <https://doi.org/10.1007/bf00870553>

Keep, E., & James, S. (2012). A Bermuda triangle of policy? 'Bad jobs', skills policy and incentives to learn at the bottom end of the labour market. *Journal of Education Policy*, 27(2), 211–230. <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.595510>

Kim, I., & Loadman, W. E. (1994). Predicting teacher job satisfaction. *Ohio State University*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383707.pdf>

Kim, S. (2002). Participative management and job satisfaction: Lessons for management leadership. *Public Administration Review*, 62(2), 231-241. <https://doi.org/10.1111/0033-3352.00173>

Kiral, B. (2020). The relationship between the empowerment of teachers by school administrators and organizational commitments of teachers. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(1), 248–265. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/767>

Kirby, P. C. (1992). Shared Decision Making: Moving from Concerns about Restrooms to Concerns about Classrooms. *Journal of School Leadership*, 2(3), 330–344. <https://doi.org/10.1177/105268469200200308>

Kirika, J.I. (2011). *Empowering teachers: The influence of transformational leadership in Christian schools* (Publication No. 2011.3464842) [Doctoral Dissertation, Liberty University]. ProQuest Dissertations & Theses Global database. <https://www.proquest.com/openview/33b57f94f88d91db0f361ed6181f10b2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>

Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150-165.

Klecker, B. (1997). Male Elementary School Teachers' Ratings of Job Satisfaction by Years of Teaching Experience. *Education*, 119(3), 504–13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415204.pdf>

Klecker, B. M., & Loadman, W. E. (1996b). Exploring the Relationship between Teacher Empowerment and Teacher Job Satisfaction. *Western Educational Research Association*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED400254.pdf>

Klecker, B. M., & Loadman, W. E. (1998). Empowering Elementary Teachers in Restructuring Schools: Dimensions To Guide the Mission. *Educational Research Association*. <https://eric.ed.gov/?id=ED426055>

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Μεταίχμιο.

- Kraimer, M. L., Seibert, S. E., & Liden, R. C. (1999). Psychological empowerment as a multidimensional construct: A test of construct validity. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 127–142. <https://doi.org/10.1177/0013164499591009>
- Lacy, F., & Sheehan, B. (1997). Job satisfaction among academic staff: An international perspective. *Higher Education*, 34(3), 305–322. <https://doi.org/10.1023/A:1003019822147>
- Lalagka, S. (2017). Job satisfaction among Greek secondary teachers and the role of school. *Journal of Contemporary Education Theory & Research*, 1(1), 23-32.
DOI: [10.25656/01:19097](https://doi.org/10.25656/01:19097); [10.5281/zenodo.3598032](https://zenodo.org/record/3598032)
- Laschinger, H. K. S., & Havens, D. S. (1996). Staff Nurse Work Empowerment and Perceived Control over Nursing Practice. *Journal of Nursing Administration*, 26(9), 27–35. <https://doi.org/10.1097/00005110-199609000-00007>
- Lawler, E. E. (1992). Affective Attachments to Nested Groups: A Choice-Process Theory. *American Sociological Review*, 57(3), 327. <https://doi.org/10.2307/2096239>
- Lightfoot, S. L. (1986). On goodness of schools: Themes of empowerment. *Peabody Journal of Education*, 63(3), 9–28. <https://doi.org/10.1080/01619568609538522>
- Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000-2001. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1173–1184. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.010>
- Locke, E. A. (1976). *The nature and causes of job satisfaction*. In M. D. Dunette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. RandMcNally.
- Maeroff, G. I. (1988b). A blueprint for empowering teachers. *Phi Delta Kappan*, 69(7), 472-477. <https://eric.ed.gov/?id=EJ368805>
- Manzoor, Q. A., Iqbal, A., Hashmi, M. A., & Khan, A. K. (2013). Impact of empowerment on job satisfaction and organizational commitment in university faculties. *International Journal of Learning and Development*, 3(2), 76-90.
- Marks, H., & Louis, K. (1997). Does Teacher Empowerment Affect the Classroom? The Implications of Teacher Empowerment for Instructional Practice and Student Academic Performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(3), 245–275. <https://doi.org/10.3102/01623737019003245>
- Meier, L. L., & P. E. Spector. (2015). Job Satisfaction. *Human Resource Management*, (5). <https://doi.org/10.1002/9781118785317.weom050093>

Melenyzer, B. J. (1990b). Teacher Empowerment: The Discourse, Meanings and Social Actions of Teachers. *The National Council of States on Inservice Education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED327496.pdf>

Mhatre, K. H. (2017). Empowerment, job satisfaction and organizational commitment of adult educators. *International Journal of Education and Information Studies*, 7(4), 26-33.

Moran, G. A. (2005). *Job satisfaction, commitment, and teaching status among alternatively certified career and technical education teachers*. [Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia].

Μπισκετζής, Σ. (2011). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων «ΓΝΑ Γεννηματάς* [Masterthesis, ΕΑΠ].

Murray, R. A. (2019). *Professional Satisfaction in the Professional and Para-professional Library at the University of North Carolina at Chapel Hill*. [Doctoral Dissertation, University of North Carolina].

National Education Association (2008). Adequate yearly progress (AYP) status, 2005-06 to 2007-08. <http://www.nea.org/nclbaction/states/images/ayp.pdf>

Owens, R. G., & Valesky, T. C. (2007). *Organizational behavior in education: Adaptive leadership and school reform* (9th ed.). Pearson.

Παππά, Χ. (2016). *Οργάνωση και διοίκηση (Management) Μονάδων Υγείας & Ικανοποίηση των Εργαζομένων- η περίπτωση του Γ.Ν. Πατρών «Ο Άγιος Αντρέας»* [Masterthesis, Πανεπιστήμιο Πατρών]. <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/10760>

Παπαθωμόπουλος, Ν. (2015). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική μελέτη*. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.1551.2805>

Park, B. (1998). *Teacher Empowerment and Its Effects on Teachers' Lives and Student Achievement in U. S. High Schools* (Publication No. 9814799) [Doctoral Dissertation, University of Wisconsin]. ProQuest Dissertations & Theses Global database. <https://www.proquest.com/openview/4fd70e65806435d021fbaf23c1a6e4bb/1?cbl=18750&diss=y&pq-origsite=gscholar>

Pearson, L., & Moomaw, W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38–54. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ718115.pdf>

Peterson, C., Park, N., Hall, N., & Seligman, M. (2009). Zest and Work. *Journal of Organizational Behavior*, 30(2), 161–172. <https://doi.org/10.1002/job.584>

Πλατσίδου, Μ., & Ταρασιάδου, Α. (2010). Τα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης των νηπιαγωγών και η επίδρασή τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 49, 145-160.

<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/viewFile/7022/7051>

R Core Team (2021). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.1) [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org>. (R packages retrieved from MRAN snapshot 2022-01-01).

Revelle, W. (2019). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=psych>

Rice, E. M., & Schneider, G. T. (1994). A Decade of Teacher Empowerment: An Empirical Analysis of Teacher Involvement in Decision Making, 1980-1991. *Journal of Educational Administration*, 32(1), 43–58. <https://doi.org/10.1108/09578239410051844>

Rinehart, J. F., & Short, P. M. (1993). Job Satisfaction and Empowerment among Teacher Leaders, Reading Recovery Teachers, and Regular Classroom Teachers. *Education 3-13*, 114(4), 570. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED362940.pdf>

Rinehart, J. S., & Short, P. M. (1991b). Viewing reading recovery as a restructuring phenomenon. *The Journal of School Leadership*, 1(4), 379-399. <https://doi.org/10.1177/105268461002000107>

Sagie, A., Zaidman, N., Amichai-Hamburger, Y., Te'eni, D., & Schwartz, D.G. (2002). An empirical assessment of the loose-tight leadership model: quantitative and qualitative analyses. *Journal of Organizational Behavior*, 23(3), 303-20. <https://doi.org/10.1002/job.153>

Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators. *Management in Education*, 21(2), 28–32. <https://doi.org/10.1177/0892020607076658>

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

Sargent, T., & Hannum, E. (2005). Keeping teachers happy: Job satisfaction among primary school teachers in rural Northwest China. *Comparative Education Review*, 49(2), 173-204. <https://doi.org/10.1086/428100>

Scott, C., Stone, B., & Dinham, S. (2001). “I love teaching but. . .” International patterns of discontent. *Education Policy Analysis Archives*, 9(28). <https://findanexpert.unimelb.edu.au/scholarlywork>

Scribner, J. P., Truell, A. D., Hager, D. R., & Srichai, S. (2001). An Exploratory Study of Career and Technical Education Teacher Empowerment: Implications for School Leaders. *Journal of Career and Technical Education*, 18(1), 54-56. <https://doi.org/10.21061/jcte.v18i1.598>

Shapira-Lishchinsky, O., & Tsemach, S. (2014). Psychological empowerment as a mediator between teachers' perceptions of authentic leadership and their withdrawal and citizenship behaviors. *Education Administration Quarterly*, 50(4), 675-712. <https://doi.org/10.1177/0013161X1351389>

Sharma, R. D., & Jyoti, J. (2009). Job satisfaction of university teachers: An empirical study. *Journal of Services Research*, 9(2), 51-80. <https://www.sid.ir/En/Journal/ViewPaper.aspx?ID=362074>

Short, P. M. (1992). Dimensions of Teacher Empowerment. *Pennsylvania State University, Program in Educational Administration*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED368701.pdf>

Short, P. M., & Johnson, P. E. (1992). Exploring the links among teacher empowerment, leader power, and conflict. *Education*, 114(4), 581-592. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372044.pdf>

Short, P. M., & Rinehart, J. F. (1992). Teacher Empowerment and School Climate. *Education 3-13*, 113(4), 592. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED347678.pdf>

Short, P. M., & Rinehart, J. F. (1992b). School Participant Empowerment Scale: Assessment of Level of Empowerment within the School Environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 951-960. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004018>

Short, P. M., Greer, J. T., & Michael, R. (1991). Restructuring schools through empowerment: Facilitating the process. *Journal of School Leadership*, 1(2), 5 - 25. <https://doi.org/10.1177/105268469100100205>

Short, P.M., Greer, J.T., & Melvin, W.M. (1994). Creating empowered schools: lessons in change. *Journal of Educational Research*, 32(4), 38-52. <https://doi.org/10.1108/09578239410069106>

Siegall, M., & Gardner, S. (2000). Contextual factors of psychological empowerment. *Personnel Review*, 29(6), 703-722. <https://doi.org/10.1108/00483480010296474>

Simatwa EMW (2011). Job Satisfaction and Dissatisfaction among Teachers in Kenya. *Journal of Education Planning Economics and Management*, 3(3), 114-123.

Singh, P., & Loncar, N. (2010). Pay Satisfaction, Job Satisfaction and Turnover Intent. *Relations Industrielles/Industrial Relations*, 65(3), 470–490.
<https://doi.org/10.7202/044892ar>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession; Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1029-1034.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.

Snipes, R. L., Oswald, S. L., LaTour, M., & Armenakis, A. A. (2005). The effects of specific job satisfaction facets on customer perceptions of service quality: an employee level analysis. *Journal of Business Research*, 58(10), 1330-1339.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2004.03.007>

Somech, A. (2010). Participative decision making in schools: a mediating-moderating analytical framework for understanding school and teacher outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 46(2), 174-209.
<https://doi.org/10.1177/1094670510361745>

Σωτηριάδου, Μ. Χαραλάμπους, Μ., & Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). Ο Ρόλος του διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας στην δια βίου επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Μια μελέτη περίπτωσης. *Συνέδριο Εκπαιδευτικής Διοίκησης, ΚΕΔΕΚ/Πανεπιστήμιο Πάτρας, 14-16 Μαρτίου 2008.*

Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, 13(6), 693–713.
<https://doi.org/10.1007/bf00929796>

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

Spreitzer, G.M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442–1465.
<https://doi.org/10.2307/256865>

Spreitzer, G. M., Kizilos, M. A., & Nason, S. W. (1997). A dimensional analysis of the relationship between psychological empowerment and effectiveness, satisfaction, and strain. *Journal of Management*, 23(5), 679–704. [https://doi.org/10.1016/s0149-2063\(97\)90021-0](https://doi.org/10.1016/s0149-2063(97)90021-0)

Spreitzer, G.M. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of Management Journal*, 39(2), 483–504.
<https://doi.org/10.2307/256789>

Stander, M. W., & Rothmann, S. (2009). Psychological empowerment of employees in selected organizations in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 35(1), 196 - 202. <https://hdl.handle.net/10520/EJC89171>

Ταρασιάδου, Α., & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση νηπιαγωγών: Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 141- 154.

Taylor, D.L., & Tashakkori, A. (1997). Toward an understanding of teacher's desire for participation in decision making. *Journal of School Leadership*, 7(6), 609-28. <https://doi.org/10.1177/105268469700700604>

Tengland, P. A. (2008). Empowerment: A conceptual discussion. *Health Care Analysis*, 16(2), 77–96. <https://doi.org/10.1007/s10728-007-0067-3>

The jamovi project (2022). *jamovi*. (Version 2.3) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>.

Thomas, K.W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An “interpretive” model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681. <https://doi.org/10.5465/amr.1990.4310926>

Thompson, D. R., McNamara, J. A., & Hoyle, J. D. (1997). Job Satisfaction in Educational Organizations: A Synthesis of Research Findings. *Educational Administration Quarterly*, 33(1), 7–37. <https://doi.org/10.1177/0013161x97033001002>

Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536. <https://doi.org/10.1177/0013161X11400185>

Tschannen-Moran, M. (2009b). Fostering Teacher Professionalism in Schools. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217–247. <https://doi.org/10.1177/0013161x08330501>

Ulriksen, J. J. (1996). *Perceptions of secondary school teachers and principals concerning factors related to job satisfaction and job dissatisfaction* (Publication No. 9720305) [Doctoral Dissertation, University of Southern California]. ProQuest Dissertations & Theses Global database. <https://www.proquest.com/openview/3116e9d377a1d5ffd50b3f24bba25336/1?cbl=18750&diss=y&pq-origsite=gscholar>

Usop, A. M., Askandar, K., Langguyuan-Kadtong, M., & Usop, D. A. S. (2013). Work Performance and Job Satisfaction among Teachers. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 3(5), 245–252. www.ijhssnet.com

- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577–625. <https://doi.org/10.3102/00346543072004577>
- Verhaest, D., & Omev, E. (2006). The Impact of Overeducation and Its Measurement. *Social Indicators Research*, 77(3), 419–448. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-4276-6>
- Vieira, C. A. (2005). Skill Mismatches and Job Satisfaction. *Economics Letter*, 89(1), 39–47. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2005.05.009>
- Vinas-Bardolet, C., Velasco, J., & Torrent-Seliens, J. (2013). *Determinants of Job Satisfaction, the Role of Knowledge-based Work: An Illustration from Spain* [Master Thesis, University of Catalonia]. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/47302529/>
- Wang, J. L., & Zhang, D. J. (2012). An Exploratory Investigation on Psychological Empowerment among Chinese Teachers. *Advances in Psychology Study*, 1(3), 13-21.
- Wang, Y., Hall, N. C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130.
- Whittington, J. L., & Evans, B. (2005). General issues in management. *Problems & Perspectives in Management*, 3(2), 114-122. https://www.businessperspectives.org/images/pdf/applications/publishing/templates/article/assets/699/PPM_EN_2005_02_Whittington.pdf
- Wicker, D. (2011). *Job Satisfaction: Fact or Fiction: Are You Satisfied with Your Job?* AuthorHouse.
- Witt, L.A., Andrews, M.C., & Kacmar, K.M. (2000). The role of participation in decision making in the organizational politics-job satisfaction relationship. *Human Relations*, 53(3), 341-58. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0018726700533003>
- Wu, V., & Short, P. (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal of Instruction Psychology*, 23(1), 85. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cirp.2016.06.001>
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2010). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Αφοί Κυριακίδη.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357–374. <https://doi.org/10.1108/09578230410534676>

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. C. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *A Journal of Comparative Education*, 36(2), 229-247. <https://doi.org/10.1080/03057920600741289>

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. G. (2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 433–459. <https://doi.org/10.1080/13803610500146152>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Τα παρακάτω ερωτηματολόγια συντάχθηκαν στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο: *Η επαγγελματική και ψυχολογική ενδυνάμωση ως προβλεπτικοί παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων*. Η παρούσα έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτές ενηλίκων διαφόρων ειδικοτήτων που εργάζονται σε ΣΔΕ, ΔΙΕΚ, ΙΕΚ ΔΥΠΙΑ και ΕΠΑΣ κι έχει ως στόχο να εξετάσει τη σχέση της επαγγελματικής και ψυχολογικής ενδυνάμωσης με την εργασιακή ικανοποίηση. Σας παρακαλούμε να αφιερώσετε λίγο από τον πολύτιμο χρόνο σας για να συμπληρώσετε τα παρακάτω ερωτηματολόγια. Η συμβολή σας είναι σημαντική στην προαγωγή της τρέχουσας έρευνας, για το λόγο αυτό καλείστε να απαντήσετε με ειλικρίνεια και σύμφωνα με τις σχετικές οδηγίες. Επισημαίνεται ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και όλες οι πληροφορίες που θα δοθούν είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Αν επιθυμείτε να πληροφορηθείτε τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορείτε να απευθυνθείτε στην ηλεκτρονική διεύθυνση: lls22011@uom.edu.gr

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Θεοχαρίδου Βασιλική

Ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία

Πλατσίδου Μαρία

Επιθυμώ να συμμετάσχω στην έρευνα

1^ο ΜΕΡΟΣ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ

Παρακαλώ κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο σύμφωνα με το πώς αισθάνεστε (1= διαφωνώ πάρα πολύ, 2= διαφωνώ αρκετά, 3= διαφωνώ ελάχιστα, 4= συμφωνώ ελάχιστα, 5= συμφωνώ αρκετά, 6= συμφωνώ πάρα πολύ).

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τα παρακάτω:

1	Μου ανατίθεται η ευθύνη να παρακολουθώ τα προγράμματα σπουδών.	1	2	3	4	5	6
2	Λαμβάνω αποφάσεις σχετικά με την εφαρμογή νέων προγραμμάτων στη δομή.	1	2	3	4	5	6
3	Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων για την επιλογή άλλων εκπαιδευτών στη δομή.	1	2	3	4	5	6
4	Συμμετέχω στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στον οικονομικό προϋπολογισμό.	1	2	3	4	5	6
5	Μπορώ να καθορίζω το δικό μου πρόγραμμα.	1	2	3	4	5	6
6	Η συμβουλή μου ζητείται από τους υπόλοιπους στη δομή.	1	2	3	4	5	6
7	Μου δίνεται η ευκαιρία να διδάξω άλλους εκπαιδευτές σχετικά με καινοτόμες ιδέες.	1	2	3	4	5	6
8	Λειτουργώ σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον.	1	2	3	4	5	6
9	Με αντιμετωπίζουν ως επαγγελματία.	1	2	3	4	5	6
10	Έχω την ευκαιρία για επαγγελματική ανάπτυξη.	1	2	3	4	5	6
11	Συνεργάζομαι με άλλους εκπαιδευτές στις δομές που εργάζομαι.	1	2	3	4	5	6
12	Μου δίνεται η ευκαιρία για δια βίου μάθηση.	1	2	3	4	5	6
13	Εργάζομαι σε μια δομή, όπου οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται στο επίκεντρο.	1	2	3	4	5	6
14	Πιστεύω ότι έχω κερδίσει το σεβασμό.	1	2	3	4	5	6
15	Πιστεύω ότι είμαι πολύ αποτελεσματικός.	1	2	3	4	5	6
16	Έχω την υποστήριξη και το σεβασμό των συναδέλφων μου.	1	2	3	4	5	6
17	Πιστεύω ότι είμαι καλός σε αυτό που κάνω.	1	2	3	4	5	6
18	Έχω άριστη επιστημονική γνώση στα αντικείμενα που διδάσκω.	1	2	3	4	5	6
19	Βοηθάω τους εκπαιδευόμενους να γίνουν ανεξάρτητοι μαθητές.	1	2	3	4	5	6
20	Πιστεύω ότι ενδυναμώνω τους μαθητές.	1	2	3	4	5	6
21	Συμμετέχω σ' ένα σημαντικό πρόγραμμα για τους εκπαιδευόμενους.	1	2	3	4	5	6
22	Διαπιστώνω ότι οι μαθητές μου μαθαίνουν.	1	2	3	4	5	6
23	Έχω την ευκαιρία να αναπτυχθώ επαγγελματικά δουλεύοντας καθημερινά με μαθητές.	1	2	3	4	5	6
24	Αντιλαμβάνομαι ότι κάνω τη διαφορά στο χώρο που εργάζομαι.	1	2	3	4	5	6
25	Έχω τον έλεγχο των καθημερινών προγραμμάτων.	1	2	3	4	5	6
26	Μπορώ να διδάσκω όπως επιθυμώ.	1	2	3	4	5	6
27	Έχω την ελευθερία να αποφασίζω για τη διδακτέα ύλη.	1	2	3	4	5	6
28	Έχω την ικανότητα να κάνω πράγματα.	1	2	3	4	5	6
29	Συμμετέχω στην ανάπτυξη του προσωπικού.	1	2	3	4	5	6
30	Είμαι υπεύθυνος για τη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με τη δομή.	1	2	3	4	5	6
31	Αντιλαμβάνομαι πως έχω τη δυνατότητα να επηρεάζω τους άλλους.	1	2	3	4	5	6
32	Ασκώ ισχυρή επιρροή στους υπόλοιπους εκπαιδευτές και στους εκπαιδευόμενους.	1	2	3	4	5	6

2^ο ΜΕΡΟΣ: ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ

Παρακαλούμε δηλώστε το βαθμό που συμφωνείτε ή διαφωνείτε με καθεμία από τις παρακάτω δηλώσεις (1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ μέτρια, 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= Συμφωνώ μέτρια, 5= Συμφωνώ απόλυτα).

1	Η δουλειά μου είναι πολύ σημαντική για μένα.	1	2	3	4	5
2	Τα εργασιακά μου καθήκοντα έχουν ιδιαίτερη σημασία για μένα.	1	2	3	4	5
3	Η δουλειά μου σημαίνει πολλά για μένα.	1	2	3	4	5
4	Εμπιστεύομαι τις ικανότητες μου για να κάνω την δουλειά μου.	1	2	3	4	5
5	Είμαι σίγουρος για τις ικανότητες που έχω ώστε να εκτελώ τα εργασιακά μου καθήκοντα.	1	2	3	4	5
6	Έχω εξειδικευμένες δεξιότητες για τις απαιτήσεις της δουλειάς μου.	1	2	3	4	5
7	Έχω σημαντική αυτονομία στον καθορισμό του τρόπου εργασίας μου.	1	2	3	4	5
8	Μπορώ να αποφασίσω μόνος μου για το πώς θα κάνω την δουλειά μου.	1	2	3	4	5
9	Έχω σημαντικά περιθώρια ανεξαρτησίας και ελευθερίας για το πώς να κάνω την δουλειά μου.	1	2	3	4	5
10	Η επίδρασή μου είναι μεγάλη σε αυτά που συμβαίνουν στο τμήμα μου.	1	2	3	4	5
11	Έχω σε μεγάλο βαθμό έλεγχο αυτών που συμβαίνουν στο τμήμα μου.	1	2	3	4	5

3^ο ΜΕΡΟΣ: ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Παρακαλώ κυκλώστε έναν αριθμό σύμφωνα με το βαθμό (1-6), στον οποίο η κάθε ερώτηση από τις παρακάτω σας αντιπροσωπεύει ή ισχύει για σας (1= διαφωνώ πάρα πολύ, 2= διαφωνώ αρκετά, 3= διαφωνώ ελάχιστα, 4= συμφωνώ ελάχιστα, 5= συμφωνώ αρκετά, 6= συμφωνώ πάρα πολύ).

1	Αισθάνομαι ότι πληρώνομαι δίκαια για την δουλειά που κάνω.	1	2	3	4	5	6
2	Υπάρχουν λίγες πιθανότητες για προαγωγή στην εργασία μου.	1	2	3	4	5	6
3	Ο/Η διευθυντής/τρια μου είναι ικανός/η στην εργασία του.	1	2	3	4	5	6
4	Δεν είμαι ικανοποιημένος/η από τα προνόμια που μου προσφέρει η εργασία μου.	1	2	3	4	5	6
5	Όταν κάνω τη δουλειά μου σωστά, αποκομίζω την αναγνώριση που θα έπρεπε.	1	2	3	4	5	6
6	Πολλοί από τους κανόνες και τις διαδικασίες που ακολουθούνται έχουν ως αποτέλεσμα να κάνουν τη δουλειά μου πιο δύσκολη.	1	2	3	4	5	6
7	Είμαι ευχαριστημένος/η από τους συνεργάτες μου.	1	2	3	4	5	6
8	Μερικές φορές αισθάνομαι ότι η εργασία μου δεν έχει νόημα.	1	2	3	4	5	6
9	Η επικοινωνία στην εργασία κυμαίνεται σε ικανοποιητικά επίπεδα.	1	2	3	4	5	6
10	Οι αυξήσεις του μισθού είναι πολύ σπάνιες.	1	2	3	4	5	6
11	Αυτοί που διεκπεραιώνουν σωστά τα καθήκοντα τους έχουν πιθανότητες να προαχθούν.	1	2	3	4	5	6
12	Ο/Η διευθυντής/τρια είναι άδικος/η απέναντί μου.	1	2	3	4	5	6
13	Τα προνόμια που αποκομίζω από την εργασία μου είναι όμοια με αυτά των εργαζομένων σε άλλες δομές.	1	2	3	4	5	6
14	Δεν αισθάνομαι ότι η δουλειά που κάνω εκτιμάται όπως πρέπει.	1	2	3	4	5	6
15	Οι προσπάθειές μου να κάνω «σωστή δουλειά» σπανίως «μπλοκάρονται» από τη γραφειοκρατία.	1	2	3	4	5	6
16	Πιστεύω ότι πρέπει να δουλεύω περισσότερο επειδή οι συνάδελφοί μου είναι ανεπαρκείς.	1	2	3	4	5	6
17	Μου αρέσει ο τρόπος εργασίας μου.	1	2	3	4	5	6

18	Οι στόχοι που θέτει η μονάδα στην οποία εργάζομαι δεν μου είναι σαφείς.	1	2	3	4	5	6
19	Αισθάνομαι ότι το Υπουργείο Παιδείας δεν εκτιμά ιδιαίτερα την εργασία μου λαμβάνοντας υπόψη το μισθό που παίρνω.	1	2	3	4	5	6
20	Οι συνάδελφοι μπορούν να ανελιχθούν τόσο γρήγορα, όσο και αν δούλευαν οπουδήποτε αλλού.	1	2	3	4	5	6
21	Ο/Η διευθυντής/ντρια δείχνει ελάχιστο ενδιαφέρον όσον αφορά τα συναισθήματα των υφισταμένων του/της .	1	2	3	4	5	6
22	Τα οφέλη που μας προσφέρει η εργασία μας είναι δίκαια.	1	2	3	4	5	6
23	Οι ανταμοιβές για όσους δουλεύουν στην εκπαίδευση είναι λίγες.	1	2	3	4	5	6
24	Έχω μεγάλο φόρτο εργασίας.	1	2	3	4	5	6
25	Περνάω καλά με τους συναδέλφους μου.	1	2	3	4	5	6
26	Αισθάνομαι αρκετά συχνά ότι δεν καταλαβαίνω τον τρόπο λειτουργίας της μονάδας στην οποία εργάζομαι.	1	2	3	4	5	6
27	Αισθάνομαι υπερήφανος/η για τη δουλειά που κάνω.	1	2	3	4	5	6
28	Αισθάνομαι ικανοποιημένος/η από τις πιθανότητες αύξησης του μισθού μου.	1	2	3	4	5	6
29	Υπάρχουν προνόμια που δεν έχουμε ενώ τα δικαιούμαστε.	1	2	3	4	5	6
30	Είμαι ικανοποιημένος/η από τον/την διευθυντή/ντρια μου.	1	2	3	4	5	6
31	Στη δουλειά μου έχω μεγάλο όγκο γραφικής εργασίας.	1	2	3	4	5	6
32	Δεν νομίζω ότι οι προσπάθειές μου αναγνωρίζονται στο βαθμό που θα έπρεπε.	1	2	3	4	5	6
33	Είμαι ικανοποιημένος/η από τις πιθανότητες για μια πιθανή προαγωγή μου.	1	2	3	4	5	6
34	Υπάρχουν αρκετοί διαπληκτισμοί και συγκρούσεις στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5	6
35	Η δουλειά μου είναι ευχάριστη.	1	2	3	4	5	6
36	Τα εργασιακά καθήκοντα ανατίθενται χωρίς να επεξηγούνται πλήρως.	1	2	3	4	5	6

4^ο ΜΕΡΟΣ: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο·

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία:

3. Οικογενειακή κατάσταση:

1. Έγγαμος

2. Άγαμος

3. Σε σχέση

4. Διαζευγμένος

5. Χήρος

4. Ειδικότητα:

ΠΕ/ΤΕ01,02/ΔΕ01,02 (ΚΑΤΑΧΩΡΙΣΤΕ ΤΟΝ ΑΡΙΘΜΟ ΚΑΙ ΤΟΝ ΚΛΑΔΟ).

.....

5. ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: (ΕΠΙΛΕΞΤΕ ΤΟ ΑΝΩΤΕΡΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΑΣ, ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΕΠΙΛΕΞΤΕ ΑΝ ΔΙΑΘΕΤΕΤΕ 2ο ΠΤΥΧΙΟ)

α. Πτυχίο ΙΕΚ/ ΤΕΣ/ΕΠΑΣ/ ΤΕΕ Α΄

β. Πτυχίο ΤΕΛ/ΕΠΛ/ΕΠΑΛ/ΤΕΕ Β΄

γ. Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

δ. Δεύτερο Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ

ε. Μεταπτυχιακό

στ. Διδακτορικό

6. Έτη υπηρεσίας σε δομές ενηλίκων: