



Διπλωματική Εργασία

**Η ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ Η ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ**

της

Ηλιάδου Βασιλικής

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη Διοίκηση Επιχειρήσεων

Ιανουάριος 2020

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι παρουσιάσει τους παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση και την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων.

Οι δάσκαλοι αποτελούν πιο σημαντικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος και κατέχουν πολλές και σημαντικές ευθύνες. Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός παράγοντας για την ποιότητα της διδασκαλίας και την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων καθώς επηρεάζει την αποδοτικότητα τους και τη δημιουργικότητα τους. Η συνολική απόδοση των σχολείων εξαρτάται από τους δασκάλους τους και το επίπεδο δέσμευσης τους επηρεάζεται άμεσα από τον βαθμό ικανοποίησης από την εργασία τους.

Ως εκ τούτου, αρκετοί μελετητές έχουν προσπαθήσει να κατανοήσουν και να προσδιορίσουν τους πηγές της εργασιακής ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών και της υψηλής ή χαμηλής δέσμευσης τους στο σχολείο όπου εργάζονται.

Λέξεις κλειδιά: εργασιακή ικανοποίηση, οργανωσιακή δέσμευση, δάσκαλοι, εκπαιδευτικοί, δημοτικό σχολείο, εκπαίδευση.

Abstract

The purpose of this paper is to present the sources and factors that influence job satisfaction and organizational commitment of elementary school teachers. Teachers are an important element of the education system and have many important responsibilities. Teachers' job satisfaction is a key factor to the quality of teaching and the fulfillment of educational goals as it affects their efficiency and creativity. The overall performance of the schools depends on their teachers and their level of commitment is directly influenced by their job satisfaction. As a result, many scholars have attempted to understand and identify the sources of teachers' job satisfaction or dissatisfaction and their high or low commitment to the school where they work.

Key words: job satisfaction, organizational commitment, teachers, elementary school, education.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	5
Κεφάλαιο 1: Ο εκπαιδευτικός στο δημοτικό σχολείο.....	7
1.1 Η εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο.....	7
1.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο δημοτικό σχολείο.....	9
Κεφάλαιο 2: Εργασιακή ικανοποίηση.....	12
2.1 Εργασιακή Ικανοποίηση: Εννοιολογική προσέγγιση.....	12
2.2 Θεωρητικές βάσεις εργασιακής ικανοποίησης.....	15
2.2.1 Θεωρία της ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Maslow (hierarchy of needs theory).....	15
2.2.2 Θεωρία δύο παραγόντων του Herzberg (Two-Factor Theory).....	18
2.2.3 Θεωρία της Προσδοκίας του Vroom (Expectancy Theory).....	20
2.2.4 Άλλες θεωρίες εργασιακής ικανοποίησης.....	22
2.3 Παράγοντες ικανοποίησης από την εργασία.....	23
2.4 Επιπτώσεις της εργασιακής ικανοποίησης.....	25
Κεφάλαιο 3: Εργασιακή ικανοποίηση των δασκάλων.....	28
3.1 Εργασιακή ικανοποίηση δασκάλων.....	28
3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των δασκάλων...	31
3.3 Εξωγενείς παράγοντες ικανοποίησης εργασίας των δασκάλων.....	31
3.4 Ενδογενείς παράγοντες ικανοποίησης εργασίας των δασκάλων.....	34
3.5 Ο ρόλος του διευθυντή στην εργασιακή ικανοποίηση και στην οργανωσιακή δέσμευση των δασκάλων.....	37
3.6 Έρευνες στην Ελλάδα σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση των δασκάλων.....	41
Κεφάλαιο 4: Η σύνδεση των εκπαιδευτικών με τον οργανισμό στα δημοτικά σχολεία.....	46

4.1 Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.....	46
4.1.1 Η συναισθηματική δέσμευση (affective organizational commitment).....	47
4.1.2 Η δέσμευση συνέχειας (continuance commitment).....	48
4.1.3 Η κανονιστική δέσμευση (normative commitment).....	48
4.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.....	49
4.3 Επιπτώσεις οργανωσιακής δέσμευσης των δασκάλων.....	52
4.4 Σχέση μεταξύ ικανοποίησης από την εργασία και οργανωσιακής δέσμευσης.....	53
Συμπεράσματα.....	57
Βιβλιογραφία.....	59

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αναγνωρίζεται ευρέως ως ένας δείκτης ανάπτυξης μιας κοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί είναι οι σημαντικότεροι πόροι σε ένα σχολείο και αποτελούν τους βασικούς συντελεστές για τις αλλαγές και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που εφαρμόζονται στα σχολεία. Η παροχή ενός ποιοτικού εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικούς (Jyoti & Sharma, (2009).

Για να επιτευχθούν οι στόχοι της εκπαίδευσης είναι σημαντικό το εργατικό δυναμικό μιας σχολικής μονάδας να είναι ικανοποιημένο από την εργασία του. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλό επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία τους αφιερώνουν τον χρόνο, την ενέργεια και τις προσπάθειές τους για να εργαστούν, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της αποδοτικότητας και της παραγωγικότητας. (Scott, 2004)

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους αποτυπώνει και τη γενική στάση και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις συνθήκες εργασίας, το επάγγελμά τους και τη σύνδεση τους με τον οργανισμό όπου εργάζονται. (Hongying, 2008)

Η οργανωσιακή δέσμευση του εκπαιδευτικού είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία της σχολικής μονάδας και τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Η δεσμευση του εκπαιδευτικού με τον οργανισμό που εργάζεται συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος μιας και πως επηρεάζει θετικά με την απόδοση των μαθητών.

Η παρούσα εργασία στοχεύει να παρουσιάσει τους παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση και την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων.

Η εργασία αποτελείται από 4 κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο δημοτικό σχολείο, παρουσιάζονται οι στόχοι της εκπαίδευσης για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου και το πώς ωφελούνται οι μαθητές από την εκπαίδευση και την παρουσία τους στο δημοτικό σχολείο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται εννοιολογικά η εργασιακή ικανοποίηση, παρουσιάζονται οι θεωρητικές βάσεις εργασιακής ικανοποίησης, αναλύονται οι παράγοντες ικανοποίησης από την εργασία, αλλά και οι επιπτώσεις της εργασιακής ικανοποίησης.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η εργασιακή ικανοποίηση των δασκάλων, παρουσιάζονται οι εξωγενείς και οι ενδογενείς παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των δασκάλων, διερευνάται ο σημαντικός ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην εργασιακή ικανοποίηση και στην οργανωσιακή δέσμευση των δασκάλων ενώ παρουσιάζονται και τα ευρήματα των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση των δασκάλων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται η δέσμευση των εκπαιδευτικών με τον οργανισμό στα δημοτικά σχολεία και παρουσιάζονται οι διάφορες μορφές δέσμευσης όπως η συναισθηματική δέσμευση, η δέσμευση συνέχειας και η κανονιστική δέσμευση. Επίσης, παρουσιάζονται παράγοντες που επηρεάζουν την οργανωσιακή δέσμευση και οι επιπτώσεις οργανωσιακής δέσμευσης των δασκάλων. Η εργασία κλείνει με ένα μικρό κεφάλαιο συμπερασμάτων και την παράθεση της βιβλιογραφίας.

Κεφάλαιο 1: Ο εκπαιδευτικός στο δημοτικό σχολείο

1.1 Η εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο

Το δημοτικό σχολείο αποτελεί το θεμέλιο που καθορίζει το επίπεδο εκπαίδευσης μιας κοινωνίας και παρέχει το πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η ποιότητα των επόμενων επιπέδων εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση θεωρείται σχεδόν σε όλες τις χώρες ως παράγοντας ανάπτυξης, κοινωνικά και οικονομικά, και έχει τον ρόλο να μετασχηματίζει το άτομο και να το μεταφέρει από την άγνοια στη γνώση. Η εκπαίδευση κάνει το άτομο χρήσιμο για τον εαυτό του και για την κοινωνία στην οποία ζει. (Umoh, 2006)

Η εκπαίδευση βοηθάει το άτομο αναπτύσσεται σωματικά, διανοητικά, ηθικά, πνευματικά και συναισθηματικά, παρέχοντας το κατάλληλο περιβάλλον και τη διδασκαλία για να αποκτήσει νέες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να είναι χρήσιμο για τον εαυτό του και την κοινωνία του. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι το αρχικό στάδιο της εκπαίδευσης και έχει ως βασικό στόχο τη δημιουργία, την εγκαθίδρυση της γνώσης και την παροχή ευκαιριών σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου ή χώρας προέλευσης, ώστε να επιτύχουν μια ισορροπημένη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη.

Επίσης, ευθύνη της είναι να βοηθήσει τους μαθητές να εξοικειωθούν με τον πολιτισμό και την παράδοση τους, να αναπτύξουν σεβασμό και αγάπη για την εθνική τους κληρονομιά, να γνωρίσουν την εθνική τους ταυτότητα, την γλώσσα, την θρησκεία και την ιστορία τους. Ταυτόχρονα, με επίγνωση των πολυπολιτισμικών τάσεων που αναπτύσσονται στον σύγχρονο κόσμο υποστηρίζει την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης, της ανοχής και του σεβασμού της διαφορετικότητας και επιδιώκει την αρμονική συνύπαρξη των μαθητών ανεξάρτητα από τις διαφορές στην εθνότητα ή το πολιτισμικό υπόβαθρο. (Etor, et al., 2013) Η εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο ενδυναμώνει τα «πόδια» του μαθητή για να ανέβει την εκπαιδευτική σκάλα και του δημιουργεί μια καλή βάση ώστε να φτάσει αργότερα στην κορυφή του ακαδημαϊκού επιπέδου. (Umoh, 2006)

Ιδανικά, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι το φυτώριο για την επόμενη γενιά ηγετών, στοχαστών και καινοτόμων ατόμων. Η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι να προετοιμάσουν τα μυαλά των νέων παιδιών (ώστε να χρησιμοποιήσουν αυτή τη γνώση) και να αναπτύξουν εκπαιδευτικές

στρατηγικές για να κρατήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών στα προγράμματα σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι υπεύθυνοι για την παροχή της μάθησης και για την εκπλήρωση των καθιερωμένων προτύπων εκπαίδευσης. (Jiang, 2016)

Κάποιοι από τους στόχους του δημοτικού σχολείου είναι μέσω της διδασκαλίας οι μαθητές, α) να μαθαίνουν πώς να διακρίνουν το σωστό από το λάθος, να εκπληρώνουν τα καθήκοντά τους ως μέλη της οικογένειας, της κοινωνίας και της χώρας τους και να επιδεικνύουν αποδοχή και ανοχή έναντι των πλουραλιστικών αξιών β) να κατανοήσουν την εθνική τους ταυτότητα και να μάθουν να ενδιαφέρονται για την κοινωνία, τη χώρα και τον κόσμο για να εκπληρώσουν τον ρόλο τους ως υπεύθυνοι πολίτες γ) να αναπτύξουν ενδιαφέρον για το διάβασμα και να καλλιεργήσουν συνήθεια ανάγνωσης δ) να μάθουν επικοινωνούν ενεργά με τους άλλους, ε) να αναπτύξουν ανεξάρτητες δεξιότητες μάθησης και δεξιότητες συνεργασίας στ) να κατανοήσουν τις βασικές περιοχές μάθησης ώστε να προετοιμαστούν για τις σπουδές στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ζ) να αναπτύξουν ένα υγιεινό τρόπο ζωής και ένα ενδιαφέρον για τις καλλιτεχνικές και τις σωματικές δραστηριότητες. (White, 2008)

Η παροχή σωστής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο έχει πολλά οφέλη στην ανάπτυξη ενός παιδιού. Καταρχήν, βελτιώνει τις δεξιότητες ανάγνωσης και επικοινωνίας του. Οι δεξιότητες επικοινωνίας και ανάγνωσης ενός παιδιού σχετίζονται άμεσα με την διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο. Γενικά, σε αυτές τις μικρές ηλικίες αναπτύσσονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες ενός ατόμου, γι 'αυτό και η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι απαραίτητη για τη γενική ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης, το δημοτικό σχολείο υποστηρίζει την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη ενός ατόμου. Είναι πολύ σημαντικό για τα μικρά παιδιά να περνούν χρόνο με άλλα παιδιά, ειδικά για όσα προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και περιβάλλοντα. Πολύ σημαντική είναι και η σημασία των δραστηριοτήτων ομάδας. Η αλληλεπίδραση των ομάδων βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν μια αίσθηση σεβασμού προς τους άλλους, να μάθουν τη διαφορά ανάμεσα στο σωστό και το λάθος, να μάθουν τη σημασία της συνεργασίας, τη σημασία της ανταλλαγής, να μάθουν να λύνουν τις διαφορές, να ακολουθούν τις οδηγίες και να εκφράζουν τις απόψεις τους. Ακόμη, το δημοτικό σχολείο διδάσκει την ανεξαρτησία και την εμπιστοσύνη και είναι γεγονός ότι τα παιδιά που στην πρώιμη φάση της ζωής τους φοιτούν σε ένα δημοτικό σχολείο που προσφέρει ένα θετικό και υγιές περιβάλλον βελτιώνουν επίσης

εμπιστοσύνη και τις ατομικές επιδόσεις τους, μπορούν να αποκτήσουν μια αίσθηση του εαυτού τους και να διερευνήσουν νέα πράγματα που τα μαθαίνουν για τον εαυτό τους. (White, 2008)

1.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο δημοτικό σχολείο

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι ποτέ απόλυτα καθορισμένος με συγκεκριμένο τρόπο και ο ορισμός του επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως τις πολιτισμικές και κοινωνικές εκδηλώσεις και το περιβάλλον. Και τα δύο επηρεάζουν τις διαφορές που εμφανίζονται στις αντιλήψεις των ρόλων των εκπαιδευτικών σε διαφορετικούς πολιτισμούς και κοινωνίες, συμπεριλαμβανομένου του γεωγραφικού περιβάλλοντος.(Makovec, 2018)

Οι παράγοντες που επηρεάζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού είναι εσωτερικοί και εξωτερικοί. Οι εσωτερικοί παράγοντες περιλαμβάνουν εκείνους που επηρεάζουν την αντίληψη ενός εκπαιδευτικού για το ρόλο του. Οι εξωτερικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τις απόψεις και τις προσδοκίες του ρόλου του εκπαιδευτικού, οι οποίες προκύπτουν από άλλους ενδιαφερόμενους, όπως μαθητές, γονείς, συναδέλφους, διευθυντές σχολείων και το κοινό. Και οι δύο τύποι παραγόντων αποτελούν σημαντικό μέρος της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Οι εσωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση του ρόλου του εκπαιδευτικού δημιουργούνται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες: τις πεποιθήσεις του δασκάλου σχετικά με την σημασία του ρόλου του και τις προσδοκίες του δασκάλου για το ρόλο του.(Makovec, 2018).

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών καθορίζουν την κατανόηση του ρόλου τους, καθώς η αίσθηση της αποτελεσματικότητας στο έργο που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί μπορεί επίσης να εξαρτάται από το πώς θεωρούν τους εαυτούς τους ως επαγγελματίες (Ben-Peretz et al., 2003). Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από την εμπειρία και τη γνώση που αποκτούν κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, καθώς κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να δημιουργούν την επαγγελματική τους εικόνα ως δάσκαλοι. Πολλοί μελετητές (Kagan, 1992, Samuel & Stephens, 2000, Rodrigues κ.ά., 2018). έχουν τονίσει τη σημασία της ποιοτικής εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση των προσδοκιών και την ιδέα του ρόλου τους. Εκτός από την εκπαιδευτική εμπειρία, οι

προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από το πλαίσιο της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μαθητές με χαμηλότερες ικανότητες βλέπουν τον ρόλο τους διαφορετικά από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε μαθητές με υψηλότερες ικανότητες. (Ben-Peretz, Mendelsohn & Kronb, 2003)

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους στην τάξη συνδέεται επίσης άμεσα με την επαγγελματική τους ταυτότητα. Ένα από τα σημαντικά στοιχεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί οικοδομούν την επαγγελματική τους ταυτότητα είναι επίσης ο ρόλος που αποδίδουν στον εαυτό τους ή που τους αποδίδεται από τον περιβάλλοντα χώρο (Goodson & Cole, 1994, Nias, 1989, Volkmann & Anderson, 1998).

Οι περισσότερες ερμηνείες των ρόλων των εκπαιδευτικών αναφέρονται στα καθήκοντα τους, στην κοινωνική τους θέση, στο status τους, στην εικόνα τους και στις προσδοκίες άλλων ανθρώπων (ιδίως μαθητών και γονέων). (Beijaard 2005) Η ταυτότητα ενός ατόμου παραδοσιακά αποτελείται από ρόλους που ορίζονται μέσα από τη δομή του ατόμου, ενός οργανισμού και μιας κοινωνίας. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους συσχετίζονται συχνά με τις προσδοκίες του περιβάλλοντος για το ρόλο τους (Day, 2006)

Όσον αφορά τις προσδοκίες των δασκάλων για το δικό τους ρόλο, οι προσδοκίες μπορούν να αλλάξουν κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών και επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την εμπειρία που αποκτούν. (Beijaard 2005) Αυτό είναι μια απολύτως φυσιολογική διαδικασία ανάπτυξης μιας επαγγελματικής σταδιοδρομίας, διότι η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, το σημαντικότερο μέρος της οποίας είναι ο ρόλος του διδάσκοντος, συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. (Beijaard et al., 2004)

Στις σύγχρονες κοινωνίες, οι καθηγητές αντιμετωπίζουν ολοένα και περισσότερα ηθικά, κοινωνικά και συναισθηματικά διλήμματα, όπως το πώς να εκπαιδεύσουν τους μαθητές από διαφορετικούς πολιτισμούς και διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο και πώς να αντιμετωπίζουν την αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών. Εκτός από αυτά τα διλήμματα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ενήμεροι για πολλά πρότυπα και αξίες που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση και τη σχέση τους με τους μαθητές. (Beijaard et al., 2000)

Οι δάσκαλοι δεν χρειάζεται να έχουν μόνο τη γνώση του αντικειμένου τους αλλά και καλή παιδαγωγική και ψυχολογική γνώση. Στις μέρες ο δάσκαλος στην τάξη είναι απαραίτητο να είναι ειδικός τόσο στους τομείς που διδάσκει αλλά και ειδικός στον

τομέα της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας. Μόνο όταν λάβουμε υπόψη και τα δύο τμήματα μπορούμε να μιλάμε για έναν πλήρη εκπαιδευτικό. (Šteh & Kalin, 2006) Επίσης, ο δάσκαλος πρέπει να έχει δεξιότητες όπως ένα αναπτυγμένο προσωπικό όραμα, την ικανότητα να εξερευνά και να συνεργάζεται με άλλους και να είναι ώριμος. Εκτός από τον έλεγχο της επαγγελματικής και διδακτικής γνώσης που απαιτείται για την καριέρα του εκπαιδευτικού, θα πρέπει να έχει και δεξιότητες που περιλαμβάνουν τη δέσμευση για προσωπική ανάπτυξη (Fullan , 1993) Τέλος, όταν μιλάμε για τις ιδιότητες του δασκάλου, είναι απαραίτητο να λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι δεν μπορούμε να μην υπολογίσουμε τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός δασκάλου, και πως η επαγγελματική εξέλιξη του δασκάλου περιλαμβάνει την προσωπική ανάπτυξη, και το ένα επηρεάζει το άλλο. (Kalin, 2006)

Κεφάλαιο 2: Εργασιακή ικανοποίηση

2.1 Εργασιακή Ικανοποίηση: Εννοιολογική προσέγγιση

Οι εργαζόμενοι είναι τα πιο σημαντικά και πολύτιμα περιουσιακά στοιχεία ενός οργανισμού, ιδιαίτερα στους κλάδους που βασίζονται σε ανθρώπινους πόρους. Στη σημερινή πραγματικότητα με τις διαρκείς μεταβολές, οι οργανισμοί έχουν αρχίσει να συνειδητοποιούν ότι οι εργαζόμενοι αντιπροσωπεύουν το πιο πολύτιμο περιουσιακό τους στοιχείο. Οι ικανοποιημένοι και παρακινημένοι εργαζόμενοι αποτελούν επιτακτική προτεραιότητα για τους σύγχρονους οργανισμούς που θέλουν να είναι επιτυχημένοι και να εκπληρώνουν τους στόχους τους. Όταν εξετάζουμε την ικανοποίηση από την εργασία και το κίνητρο εργασίας γενικότερα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα διακριτικά χαρακτηριστικά αυτών των εννοιών στις μεταβαλλόμενες οικονομίες. (Culibrk et al., 2018).

Το θέμα της ικανοποίησης από την εργασία έχει διερευνηθεί από πολλούς μελετητές οι οποίοι έχουν προσπαθήσει να ορίσουν εννοιολογικά το ζήτημα της εργασιακής ικανοποίησης.

Ο Anderson (2001) ορίζει την εργασιακή ικανοποίηση ως την ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την εργασία του ή την εργασιακή του εμπειρία και επισημαίνει ότι ο ορισμός ενσωματώνει τόσο την γνωστική όσο και την συναισθηματική κατάσταση. Έτσι, η ικανοποίηση από την εργασία προκύπτει από την αλληλεπίδραση της γνώσης και επηρεάζει σκέψεις και συναισθήματα.

Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Robbins (2005) ορίζει την ικανοποίηση από την εργασία ως μια συλλογή συναισθημάτων που ένα άτομο διατηρεί όσον αφορά τη δουλειά του.

Ένα άτομο με υψηλό επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία έχει θετικά συναισθήματα για την εργασία, ενώ ένα άτομο που είναι δυσαρεστημένο από τη δουλειά του έχει αρνητικά συναισθήματα προς αυτήν. Έτσι, η ικανοποίηση από την εργασία είναι αποτέλεσμα της συνολικής αντίδρασης προς μια θέση εργασίας.

Η ικανοποίηση από την εργασία επηρεάζεται άμεσα από την απόκλιση ανάμεσα σε αυτό που αναμένει ένας εργαζόμενος από την εργασία του και σε αυτό που πράγματι λαμβάνει από το περιβάλλον εργασίας. Οι Hewstone και Stroebe (2001) ορίζουν την ικανοποίηση από την εργασία ως μια αντίδραση που προκύπτει από τη σύγκριση των πραγματικών αποτελεσμάτων με εκείνα που είναι επιθυμητά σε μια θέση εργασίας.

Από αυτή την άποψη, η ικανοποίηση από την εργασία απαιτεί να ικανοποιούνται οι

προσδοκίες και οι φιλοδοξίες του ατόμου όσον αφορά την ανταμοιβή και την ικανοποίηση. Εάν ικανοποιηθούν αυτές οι ανάγκες, οι εργαζόμενοι θα είναι ικανοποιημένοι με το αποτέλεσμα της εργασίας και η μεγαλύτερη ικανοποίηση γενικά θα παρακινήσει τους εργαζόμενους να εκτελούν καλύτερα τα καθήκοντά τους, με αποτέλεσμα την αύξηση της παραγωγικότητας του οργανισμού.

Ο Saiyadain (2007) ορίζει τη εργασιακή ικανοποίηση ως συναίσθημα που βιώνεται μετά την ολοκλήρωση μιας εργασίας. Αυτό το συναίσθημα θα μπορούσε να είναι αρνητικό ή θετικό ανάλογα με το αποτέλεσμα του έργου που έχει αναλάβει ο εργαζόμενος. Παρομοίως, η ικανοποίηση από την εργασία είναι η συλλογή των συναισθημάτων και των πεποιθήσεων που έχουν οι άνθρωποι για την δουλειά τους. Τα επίπεδα βαθμού ικανοποίησης από την εργασία του ατόμου μπορούν να κυμανθούν από την μεγάλη ικανοποίηση έως την ακραία δυσαρέσκεια. Οι άνθρωποι μπορούν επίσης να έχουν συμπεριφορές σχετικά με διάφορες πτυχές της δουλειάς τους, όπως το είδος της δουλειάς τους, τους συναδέλφους τους, τους επιβλέποντες ή τους υφισταμένους και την αμοιβή τους. (George & Jones, 2008)

Ο Darboe (2003) προσδιόρισε την ικανοποίηση από την εργασία ως το βαθμό στον οποίο ο εργαζόμενος έχει ευνοϊκά ή θετικά συναισθήματα για την εργασία ή το εργασιακό περιβάλλον, ενώ οι Faragher, Cass και Copper (2005) πρόσθεσαν μια άλλη διάσταση, ορίζοντας την ως τη θετική συναισθηματική αντίδραση και στάση που έχουν τα άτομα για την εργασία τους.

Επίσης, η ικανοποίηση από την εργασία έχει οριστεί και ως ένα αίσθημα ευχάριστης συναισθηματικής κατάστασης που προκύπτει από την απόδοση της εργασίας.

(Simatwa, 2011) Οι εργαζόμενοι λειτουργούν σε διαφορετικά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία. Εκείνοι που έχουν υψηλό επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία συνειδητοποιούν τον χρόνο, την ενέργεια και τις προσπάθειές τους να εργαστούν, με αποτέλεσμα την υψηλή παραγωγικότητα. (Scott, 2004)

Ομοίως, ο Schmidt (2007) προσδιόρισε την ικανοποίηση από την εργασία ως την κατανόηση του ατόμου για τον βαθμό ελκυστικότητας μιας εργασίας, αν ζυγιστούν τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά αποτελέσματα. Η εργασιακή ικανοποίηση είναι μια συναισθηματική αντίδραση προς μια δουλειά που προκύπτει από τη σύγκριση των πραγματικών αποτελεσμάτων με εκείνα που είναι επιθυμητά, αναμενόμενα ή αυτά που ο εργαζόμενος πιστεύει πως αξίζει. (Okpara, 2006)

Σύμφωνα με τον Kaliski (2007) η ικανοποίηση από την εργασία είναι το αίσθημα του επιτεύγματος και της επιτυχίας που έχει ο εργαζόμενος από τη δουλειά του και

συνδέεται άμεσα με την παραγωγικότητα καθώς και με την προσωπική ευημερία. Η ικανοποίηση από την εργασία συνεπάγεται την πραγματοποίηση μιας δουλειάς που απολαμβάνει κάποιος, κάνει καλά και ανταμείβεται για τις προσπάθειές του. Η ικανοποίηση από την εργασία συνεπάγεται περαιτέρω ενθουσιασμό και ευτυχία για το έργο του και είναι το βασικό συστατικό που οδηγεί στην αναγνώριση, τον μισθό, την πρόοδο και την επίτευξη άλλων στόχων που οδηγούν σε μια αίσθηση εκπλήρωσης. Η ικανοποίηση από την εργασία μπορεί επίσης να οριστεί ως ο βαθμός στον οποίο ένας εργαζόμενος ικανοποιημένος από τις ανταμοιβές που αποκομίζει από τη δουλειά του, ιδιαίτερα όσον αφορά τα ενδογενή κίνητρα. (Statt, 2004)

Επιπρόσθετα, η ικανοποίηση από την εργασία έχει συναισθηματικά, γνωστικά και συμπεριφορικά στοιχεία (Bernstein & Nash, 2008). Η συναισθηματική συνιστώσα αναφέρεται σε συναισθήματα σχετικά με την εργασία, όπως η πλήξη, το άγχος ή ο ενθουσιασμός. Το γνωστικό συστατικό της ικανοποίησης από την εργασία αναφέρεται στις πεποιθήσεις σχετικά με τη δουλειά ενός ατόμου, για παράδειγμα, αν αισθάνεται ότι η δουλειά του είναι διανοητικά απαιτητική. Τέλος, η συνιστώσα συμπεριφοράς περιλαμβάνει τις πράξεις των ανθρώπων σε σχέση με το έργο τους. (Bernstein & Nash, 2008)

Υπάρχουν δύο τύποι ικανοποίησης από την εργασία που βασίζονται στο επίπεδο των συναισθημάτων των εργαζομένων όσον αφορά τη δουλειά τους. Η πρώτη είναι η ικανοποίηση από την εργασία όσον αφορά τα γενικά συναισθήματα των εργαζομένων σχετικά με τη δουλειά τους. Το δεύτερο είναι η ικανοποίηση από τη θέση μέσα στην εργασία, η οποία αναφέρεται σε συναισθήματα σχετικά με συγκεκριμένες πτυχές της εργασίας, όπως ο μισθός, τα οφέλη και η ποιότητα των σχέσεων με τους συναδέλφους. (Mueller & Kim, 2008)

Η ικανοποίηση από την εργασία είναι μια πολύπλοκη μεταβλητή και επηρεάζεται από τους παράγοντες κατάστασης της εργασίας καθώς και από τα χαρακτηριστικά διάθεσης του ατόμου. (Sharma & Ghosh, 2006) Αποτελεί μια περίπλοκη και πολύπλευρη έννοια που μπορεί να σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς ανθρώπους. Η ικανοποίηση από την εργασία συνδέεται συνήθως με κίνητρα, αλλά η φύση αυτής της σχέσης δεν είναι ξεκάθαρη. Θα μπορούσε να συνδεθεί με μια προσωπική αίσθηση επίτευξης, είτε ποσοτική είτε ποιοτική. (Mullins, 2005)

2.2 Θεωρητικές βάσεις εργασιακής ικανοποίησης

Από θεωρητική άποψη η εργασιακή ικανοποίηση έχει άμεση σχέση με τα κίνητρα εργασίας, με τις στάσεις και με τις αξίες. Είναι ο συνδυασμός κριτικής μεταξύ των θεωριών των κινήτρων και της εφαρμογής τους στον εργασιακό χώρο, αποτελώντας την πιο μελετημένη μεταβλητή στο εργασιακό γίγνεσθαι. Οι θεωρίες των κινήτρων είναι ένα από τα πιο σημαντικά σημεία της οργανωσιακής θεωρίας με ξεχωριστή σημασία στη διαμόρφωση ερμηνευτικών μοντέλων απόδοσης των εργαζομένων, καθώς συσχετίζονται με την αποτελεσματικότητα στην εργασία και τους παράγοντες που τη μεγιστοποιούν. Οι θεωρίες των κινήτρων μπορούν να χωριστούν σε δυο κατηγορίες: στις οντολογικές, δηλαδή εκείνες που προσπαθούν να ερμηνεύσουν το περιεχόμενο και το είδος των κινήτρων και στις μηχανιστικές ή διαδικαστικές, δηλαδή εκείνες που εστιάζουν συμπεριφορές και τις συνθήκες εκείνες που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν την εργασιακή απόδοση. (Παπάνης & Ρόντος, 2005)

2.2.1 Θεωρία της ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών του Maslow (hierarchy of needs theory)

Ο ψυχολόγος Abraham Maslow (1954) υποστηρίζει ότι στην προσπάθεια να εκπληρώσουν τις ανάγκες τους, τα άτομα συμπεριφέρονται με ένα ορισμένο τρόπο και πως ικανοποιούνται μόνο όταν εκπληρωθούν οι ανάγκες τους. Η θεωρία του έχει τρεις υποθέσεις: α) οι ανθρώπινες ανάγκες δεν τελειώνουν ποτέ, β) όταν μια ανάγκη εκπληρωθεί είναι σειρά της επόμενης ιεραρχημένης ανάγκης να εκπληρωθεί και γ) οι ανθρώπινες ανάγκες μπορούν να χωριστούν σε διάφορα επίπεδα ανάλογα με τη σημασία τους και το πότε το επίπεδο της ανάγκης εκπληρώνεται.

Σύμφωνα με τους Schermerhohn et al. (2004), το ιεραρχικό μοντέλο των ανθρώπινων αναγκών του Abraham Maslow μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον εντοπισμό των παραγόντων που επηρεάζουν την ικανοποίηση από την εργασία. Η ιεραρχία των αναγκών προσδιορίζει πέντε διαφορετικά επίπεδα ατομικών αναγκών. Αυτές περιλαμβάνουν τις ανάγκες ασφάλειας, τις ψυχολογικές, τις κοινωνικές, της εκτίμησης και της αυτοπραγμάτωσης.

Maslow Pyramid

Η ΙΕΡΑΡΧΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ



Εικόνα: Η ιεράρχηση των αναγκών του Maslow

Οι φυσιολογικές ανάγκες αντιπροσωπεύουν τις πιο βασικές από τις ανθρώπινες ανάγκες που είναι οι βασικές βιολογικές ανάγκες. Αυτές περιλαμβάνουν τα τρόφιμα, το νερό, το καταφύγιο και τα είδη ένδυσης: Σύμφωνα με τη θεωρία του Maslow, οι άνθρωποι θέλουν πρώτα να εκπληρώσουν αυτές τις ανάγκες πριν προχωρήσουν στο επόμενο επίπεδο αναγκών. (Schermerhohn et al., 2004)

Οι ανάγκες ασφάλειας περιλαμβάνουν την ανάγκη για ασφάλεια, προστασία και σταθερότητα στις φυσικές και διαπροσωπικές εκδηλώσεις της καθημερινής ζωής. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, οι άνθρωποι θέλουν να αισθάνονται ασφαλείς και απαλλαγμένοι από φόβο. Από αυτή την άποψη, χρειάζονται σταθερότητα, δομή και τάξη. Στον επαγγελματικό τομέα, η ασφάλεια της εργασίας και τα οικονομικά οφέλη, μαζί με ένα ασφαλές περιβάλλον, καλύπτουν αυτές τις ανάγκες. Η θεωρία επαναλαμβάνει ότι τα άτομα θέλουν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες ασφαλείας μόνο εάν ικανοποιηθούν οι βασικές βιολογικές ανάγκες τους.

Οι κοινωνικές ανάγκες συνεπάγονται την ανάγκη του ατόμου για αγάπη, στοργή, και μια αίσθηση ότι έχουν σχέσεις με άλλους. Ο Daft (1997) υποστηρίζει πως η ανάγκη αυτή περιλαμβάνει την ανάγκη για φίλους, οικογένεια και οικειότητα για κοινωνική

αποδοχή και αγάπη από τους γύρω του. Στο χώρο εργασίας, αυτή η ανάγκη ικανοποιείται από τη συμμετοχή σε ομάδες εργασίας, με καλές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων εργαζομένων και προϊσταμένων.

Οι ανάγκες εκτίμησης περιλαμβάνουν την ανάγκη για αναγνώριση, status και την αίσθηση επίτευξης. Οι άνθρωποι θέλουν την εκτίμηση των άλλων και θέλουν να θεωρούνται χρήσιμοι, ικανοί και σημαντικοί. Οι άνθρωποι επιθυμούν επίσης την αυτοεκτίμηση και χρειάζονται μια καλή εικόνα του εαυτού τους. Στο χώρο εργασίας, η αυξημένη ευθύνη, η υψηλή θέση και η αναγνώριση των συνεισφορών ικανοποιούν αυτές τις ανάγκες. (Robbins, 2005)

Η αυτοπραγμάτωση είναι το υψηλότερο επίπεδο κινήτρων σύμφωνα με την ιεραρχία των αναγκών του Maslow. Αυτή συνεπάγεται ότι οι άνθρωποι προσπαθούν να εκμεταλλευτούν πλήρως τις δυνατότητές τους, προκειμένου να γίνουν τα περισσότερα από αυτά που είναι ικανά να γίνουν. Επιδιώκουν να επιτύχουν την αυτοεκπλήρωση. Στο χώρο εργασίας, οι άνθρωποι ικανοποιούν αυτή την ανάγκη με το να είναι δημιουργικοί, να επιμορφώνονται ή να αποδέχονται εργασίες που να αποτελούν πρόκληση για εκείνους. (Daft, 1997)

Το ιεραρχικό μοντέλο των ανθρώπινων αναγκών του Abraham Maslow παρουσιάζει την αντίληψη ότι οι άνθρωποι ικανοποιούν τις ανάγκες τους σε μια καθορισμένη σειρά από κάτω προς τα πάνω, και πως οι άνθρωποι παρακινούνται να ικανοποιήσουν τις χαμηλότερες ανάγκες πριν προσπαθήσουν να ικανοποιήσουν τις υψηλότερες ανάγκες. Μόλις ικανοποιηθεί η ανάγκη, δεν αποτελεί πλέον ισχυρό κίνητρο. Μόνο αφότου οι φυσιολογικές ανάγκες και οι ανάγκες ασφαλείας ικανοποιηθούν, ενεργοποιείται το υψηλότερο επίπεδο αναγκών και γίνονται η κυρίαρχη μέριμνα. (Bateman & Snell, 2009)

Για τον Maslow ορισμένες ανάγκες είναι πιο σημαντικές από άλλες και πρέπει να ικανοποιηθούν πριν από άλλες ανάγκες και τα άτομα υιοθετούν μια ιεραρχία αναγκών, από το χαμηλότερο επίπεδο έως το υψηλότερο επίπεδο των ψυχολογικών αναγκών. Ένα άτομο πρέπει να ικανοποιήσει τις τρέχουσες ανάγκες πριν φτάσει στο επόμενο επίπεδο των αναγκών. Για παράδειγμα, οι φυσιολογικές ανάγκες πρέπει να ικανοποιηθούν πριν να μπορέσουν να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες ασφαλείας. Έτσι, με βάση τη θεωρία του η εκπλήρωση κάθε επιπέδου ανάγκης υποδηλώνει ικανοποίηση. (Schermerhohn et al., 2004)

Χρησιμοποιώντας τη θεωρία του Maslow, οι προϊστάμενοι ενός οργανισμού μπορούν να παρακινήσουν και να εξασφαλίσουν την ικανοποίηση των εργαζομένων τους,

διασφαλίζοντας ότι ικανοποιούν κάθε επίπεδο αναγκών. Η ικανοποίηση τέτοιων αναγκών μπορεί να γίνει με την παροχή κατάλληλων ανταμοιβών.

Για παράδειγμα, οι οργανισμοί μπορούν να ικανοποιήσουν τις φυσιολογικές ανάγκες του εργαζόμενου μέσω παροχής εγκαταστάσεων εργασίας και κυκλικού προσωπικού. Παρομοίως, οι ανάγκες ασφάλειας των εργαζομένων μπορούν να ικανοποιηθούν εξασφαλίζοντας ότι οι μισθοί, οι συνταξιοδοτικές εισφορές και τα ιατρικά οφέλη θα παρέχονται στους εργαζόμενους. Για τις κοινωνικές ανάγκες, οι οργανισμοί μπορούν να εξασφαλίσουν την ικανοποίηση από την εργασία ενθαρρύνοντας την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των εργαζομένων. Στη συνέχεια μπορούν να δημιουργούν θέσεις απασχόλησης με προκλήσεις για τους εργαζόμενους, να μεταβιβάσουν την ευθύνη σε αυτούς και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες αυτοεκτίμησης των εργαζομένων. Οι ανάγκες για αυτοπραγμάτωση μπορούν να ικανοποιηθούν μέσω της παροχής εκτελεστικής κατάρτισης, παροχής προκλήσεων και ενθάρρυνσης της δημιουργικότητας. Οι διευθυντές των οργανισμών είναι εκείνοι που θα διατηρήσουν την ικανοποίηση από την εργασία τους στους υπαλλήλους τους, διασφαλίζοντας ότι ικανοποιούνται συνεχώς οι ανάγκες τους.

Η γενική ιδέα της θεωρίας του Maslow μπορεί να βρει εφαρμογή στον χώρο της εκπαίδευσης και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών παρέχοντας κατάλληλες θεραπείες με διάφορους τρόπους.

2.2.2 Θεωρία δύο παραγόντων του Herzberg (Two-Factor Theory)

Η θεωρία των δύο παραγόντων της ικανοποίησης από την εργασία και των κινήτρων του Herzberg έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στους κύκλους ικανοποίησης εργασίας. Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg υποστηρίζει ότι η ικανοποίηση και η δυσαρέσκεια προέρχονται από διαφορετικούς παράγοντες. Η ικανοποίηση επηρεάζεται από παρακινητικούς παράγοντες, ενώ η δυσαρέσκεια επηρεάζεται από παράγοντες υγιεινής. (Hewstone και Stroebe, 2001)

Οι παράγοντες κινήτρου είναι εκείνες οι πτυχές της εργασίας που κάνουν τους ανθρώπους να θέλουν να αποδίδουν καλά και να τους παρέχουν ικανοποίηση, π.χ. η επίτευξη, η προσωπική ανάπτυξη, η αναγνώριση και η ίδια η ευθύνη. Οι παράγοντες

κινήτρου θεωρούνται ότι είναι ενδογενείς στην εργασία μιας και τα άτομα μπορεί να έχουν κάποιο βαθμό ελέγχου πάνω τους.

Οι παράγοντες υγιεινής περιλαμβάνουν πτυχές της εργασίας που είναι εξωγενείς για το άτομο, όπως η αμοιβή, οι πολιτικές του οργανισμού, η εποπτεία και άλλες συνθήκες εργασίας. Σύμφωνα με τη θεωρία δύο παραγόντων, οι παράγοντες υγιεινής είναι οι πτυχές της εργασίας που δημιουργούν δυσαρέσκεια οι οποίες δεν έχουν να κάνουν με τα καθήκοντα του εργαζομένου. Αναφέρονται επίσης ως εξωγενείς παράγοντες επειδή το άτομο δεν έχει τον έλεγχο πάνω τους.

Σύμφωνα με τον Herzberg το αντίθετο της δυσαρέσκειας δεν είναι η ικανοποίηση αλλά η μη-δυσαρέσκεια. Εφαρμόζοντας αυτές τις έννοιες στην εκπαίδευση, αν η βελτίωση του σχολείου εξαρτάται από τη βελτίωση της διδασκαλίας, οι τρόποι αύξησης του κινήτρου και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι οι βασικές διεργασίες πάνω στις οποίες θα καταβληθούν προσπάθειες για την αύξηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων. (Naylor 1999)

Οι εσωτερικοί παράγοντες σχετίζονται με την πραγματική απόδοση του έργου ή το περιεχόμενο της εργασίας. Τα κίνητρα είναι εσωτερικοί παράγοντες εργασίας που παροτρύνουν τους εργαζόμενους να επιδιώξουν μεγαλύτερα επιτεύγματα και να οδηγήσουν σε ικανοποίηση από την εργασία και σε υψηλότερα κίνητρα Αυτοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις ή τα συναισθήματα των εργαζομένων για τον εαυτό τους και το έργο τους, και τους παροτρύνουν να δουλέψουν σκληρότερα ή καλύτερα. (Balkin et al., 2003)

Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg έχει συνδεθεί με αυτή της ιεραρχίας της θεωρίας των αναγκών του Maslow, καθώς υποδηλώνει ότι οι ανάγκες υψηλότερης ιεράρχησης του Maslow είναι παρόμοιες με τους παράγοντες ικανοποίησης του Herzberg, ενώ οι ανάγκες κατώτερης ιεράρχησης του Maslow είναι παρόμοιες με τους παράγοντες υγιεινής του Herzberg. (Ellsworth, Hawley, & Mau, 2008) Οι παράγοντες της κινητοποίησης είναι εσωτερικοί παράγοντες που συνδέονται με τις ανάγκες υψηλότερης ιεραρχίας και περιλαμβάνουν την ευκαιρία να επιτύχει ένας εργαζόμενος στο έργο του, την αναγνώριση της επιτυχίας, τις δύσκολες εργασιακές επιλογές, τις ευκαιρίες προόδου και την ίδια την εργασία. (Amos, et al., 2008) Η παρουσία εσωτερικών παραγόντων ή κινήτρων οδηγεί σε ικανοποίηση από την εργασία, αλλά η απουσία τους δεν θα οδηγήσει σε δυσαρέσκεια εργασίας. (Perrachione, et al., 2008)

Στο επάγγελμα της σχολικής διδασκαλίας, οι εσωτερικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην παρακίνηση των ατόμων να ενταχθούν στο επάγγελμα. (Jyoti & Sharma, 2009) Προκειμένου οι εργαζόμενοι να ενθαρρυνθούν, να ικανοποιηθούν και να κινητοποιηθούν στη δουλειά τους, πρέπει να δοθεί έμφαση σε παράγοντες που σχετίζονται με τη φύση του έργου ή με αποτελέσματα που προέρχονται άμεσα από το έργο, όπως η ίδια η δουλειά, η προσωπική πρόοδος, η αναγνώριση, η υπευθυνότητα και το επίτευγμα. Έτσι, η ικανοποίηση με τις εσωτερικές πτυχές της εργασίας είναι μακρόχρονη και, ως εκ τούτου, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν τα κίνητρά τους για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Ο όρος υγιεινή χρησιμοποιείται για εξωγενείς παράγοντες που σχετίζονται με τις ανάγκες κατώτερης ιεραρχίας και περιλαμβάνει την οργανωσιακή πολιτική και τη διοίκηση, την εποπτεία, τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους, τις συνθήκες εργασίας, το status, την ασφάλεια της εργασίας και τον μισθό. (Amos, et al., 2008) Τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της εργασίας απεικονίζουν τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εκτέλεση της εργασίας και ασχολούνται με το πλαίσιο ή το περιβάλλον στο οποίο πρέπει να εκτελεστεί η εργασία. (Furnham, 2005)

Έτσι, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, ένας δάσκαλος μπορεί να αισθάνεται ότι ο μισθός του δεν είναι επαρκής, αλλά η βελτίωση του μισθού του να μην μπορεί απαραίτητα να οδηγήσει σε ικανοποίηση από την εργασία. Ομοίως, όταν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι οι συνθήκες εργασίας τους (παράγοντες υγιεινής) είναι καλές, καταργούνται οι λόγοι για τη δυσαρέσκεια εργασίας. (Furnham, 2005) Η θεωρία του Herzberg έχει συμβάλει σημαντικά στη θεωρία των κινήτρων και επεκτείνει τις ιδέες του Maslow καθιστώντας τις πιο εφαρμόσιμες στον εργασιακό χώρο. Η θεωρία επικέντρωσε την προσοχή της στη σημασία των παραγόντων (με επίκεντρο τη δουλειά) στο κίνητρο των εργαζομένων. Επιπλέον, προκάλεσε αυξανόμενο ενδιαφέρον για τον εμπλουτισμό της εργασίας και την αναδιάρθρωση της εργασίας. (Mitchell, 2001)

2.2.3 Θεωρία της Προσδοκίας του Vroom (Expectancy Theory)

Σύμφωνα με τη θεωρία της προσδοκίας που διατυπώθηκε για πρώτη φορά από τον Vroom (1964), τα άτομα έχουν διαφορετικά σύνολα στόχων και μπορούν να

παρακινηθούν εάν έχουν ορισμένες προσδοκίες. (Mullins, 2005 Armstrong, 2006)
Από τις προηγούμενες εμπειρίες τους, οι εργαζόμενοι τείνουν να αναπτύσσουν προσδοκίες σχετικά με το επίπεδο της απόδοσης της εργασίας τους. Οι εργαζόμενοι αναπτύσσουν επίσης προσδοκίες όσον αφορά τα αποτελέσματα που σχετίζονται με την απόδοση και τείνουν να προτιμούν ορισμένα αποτελέσματα έναντι άλλων. Στη συνέχεια σκέφτονται τι πρέπει να κάνουν για να ανταμειφθούν και πόσο αξίζει η ανταμοιβή τους πριν κάνουν τη δουλειά τους. (Aswathappa, 2005)

Στη θεωρία των προσδοκιών, η προσπάθεια προκύπτει από την απόδοση, τα κίνητρα και τα αποτελέσματα. Η θεωρία υποδηλώνει ότι τα κίνητρα που οδηγούν στην ικανοποίηση από την εργασία είναι συνάρτηση της αντιλαμβανόμενης σχέσης μεταξύ της προσπάθειας και της απόδοσης ενός ατόμου και των αποτελεσμάτων που συνδέονται με την απόδοση της εργασίας. (Vroom, 1964)

Κάνοντας μεγαλύτερη προσπάθεια βελτιώνεται η απόδοση στην εργασία. Ένα υψηλό επίπεδο απόδοσης, με τη σειρά του, θα φέρει μια καλή ανταμοιβή (αποτέλεσμα). Όταν οι τρεις μεταβλητές (προσπάθεια, απόδοση και αποτέλεσμα) είναι υψηλές, αναμένουμε ότι τα κίνητρα και η ικανοποίηση θα είναι υψηλά. Ωστόσο, μόνο η προσπάθεια δεν θα οδηγήσει απαραίτητα σε υψηλή απόδοση. Υπάρχουν και άλλες μεταβλητές που εμποδίζουν μια εξαιρετική απόδοση, όπως η προσωπικότητα, η γνώση, οι δεξιότητες, οι ικανότητες και η εμπειρία ενός ατόμου ή οι αντιλήψεις του επιβλέποντος. Τα άτομα που δεν διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα ή δεν διαθέτουν δεξιότητες και εμπειρία, δεν θα είναι αποτελεσματικά στην απόδοσή τους απλά κάνοντας μεγαλύτερη προσπάθεια..

Η προσδοκία είναι ο βαθμός βεβαιότητας που έχουν οι άνθρωποι ότι η επιλογή μιας συγκεκριμένης εναλλακτικής λύσης θα οδηγήσει πράγματι σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα. (Miner, 2005) Τα άτομα επιλέγουν μια συγκεκριμένη εναλλακτική πράξη με βάση τη μεγιστοποίηση των επιθυμητών αποτελεσμάτων. Είναι η δύναμη της πίστης ενός ατόμου για το αν μια συγκεκριμένη απόδοση στην εργασία μπορεί να επιτευχθεί ή όχι. Με απλά λόγια, είναι μια σχέση δράσης-αποτελέσματος. (Vroom, 1964).

Έτσι, όσο μεγαλύτερη είναι η προσδοκία των ατόμων ότι θα λάβουν τις ανταμοιβές που εκτιμούν στην εργασία τους (π.χ. ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη δεξιοτήτων, αξιοπρεπή αμοιβή, σεβασμό των συναδέλφων τους), τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα ότι θα βιώσουν υψηλό επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία. (Linz, 2003)

Η βασική αρχή της θεωρίας των προσδοκιών είναι η κατανόηση των στόχων ενός ατόμου και η σχέση μεταξύ προσπάθειας και απόδοσης, απόδοσης και ανταμοιβής, καθώς και η ανταμοιβή και η ικανοποίηση του στόχου του ατόμου. Οι άνθρωποι έχουν κίνητρα και λαμβάνουν ικανοποίηση για να εργαστούν προς την επίτευξη ενός στόχου εάν πιστεύουν ότι οι προσπάθειές τους θα αποδώσουν θετικά αποτελέσματα (άριστη απόδοση), η οποία ακολουθείται από ανταμοιβή ή αποτέλεσμα που εκτιμάται, κάνοντας την προσπάθεια να αξίζει τον κόπο.

2.2.4 Άλλες θεωρίες εργασιακής ικανοποίησης

Σύμφωνα με τη θεωρία της απόκλισης (discrepancy theory), ανάμεσα στην πραγματική και την επιθυμητή ικανοποίηση, ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης προκύπτει κυρίως από αυτό που ο εργαζόμενος πιστεύει πως έχει σημασία και λιγότερο από την πλήρωση ή όχι των αναγκών του. Η θεωρία της απόκλισης έχει σαν βασικούς εκφραστές τον Porter (1961) και τον Locke (1969) και υποστηρίζει πως η δυσαρέσκεια κάνει την εμφάνιση της όταν ο εργαζόμενος λαμβάνει από τη δουλειά του πιο λίγα από εκείνα που αναμένει και πως όσο μεγαλύτερη είναι η απόκλιση από τα αναμενόμενα οφέλη τόσο μικρότερη είναι η εργασιακή του ικανοποίηση.

Σύμφωνα με τον Locke, όταν οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται ότι οι στόχοι που θέτουν ή καθορίζονται από τους προϊσταμένους τους, εκπληρώνονται και επιτεύχθηκαν, η δέσμευσή τους και η παραγωγικότητά τους θα αυξηθεί. Αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει σε ικανοποίηση από την εργασία (Badenhorst, et al., 2008).

Η επιτυχής επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου δημιουργεί μια ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση (ικανοποίηση από την εργασία) από την πλευρά του ατόμου. Η υπέρβαση των καθορισμένων στόχων αυξάνει την ικανοποίηση και όσο περισσότερη επιτυχία επιτυγχάνει ένας υπάλληλος, τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση από την εργασία του. (Latham & Locke, 2002)

Διαφορετικές μεταβλητές επηρεάζουν την επίτευξη επιδόσεων που στοχεύουν στο στόχο. Αυτές οι μεταβλητές περιλαμβάνουν την προσπάθεια, την οργανωσιακή υποστήριξη, τις ατομικές ικανότητες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά. (Griffin & Moorhead, 2010) Η παροχή οργανωσιακής υποστήριξης (μέσω εποπτικού φορέα) και η συμμετοχή των εργαζομένων στον καθορισμό των στόχων επηρεάζουν θετικά την

ικανοποίηση από την εργασία. Επίσης, η ανταμοιβή των εργαζομένων για τη βελτίωση των επιδόσεων τους, η παροχή ανατροφοδότησης και η αναγνώριση της απόδοσής τους, η εξασφάλιση υποστήριξης από τους προϊστάμενους τους και τα χαμηλά επίπεδα συγκρούσεων και άγχους σχετίζονται θετικά με ικανοποίηση από την εργασία. (Hansson, Hasanen & Hellgren, 2011)

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, όταν αισθάνονται ότι είναι σε θέση να αναπτυχθούν και να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της εργασίας τους επιδιώκοντας να επιτύχουν στόχους που είναι σημαντικοί γι' αυτούς, αναπτύσσουν μια αίσθηση επιτυχίας στο χώρο εργασίας (Latham & Locke, 2006).

Η θεωρία της ισότητας εισόδου (κόστους) - εξόδου (κέρδους) του Adams (equity theory) υποστηρίζει ότι οι εργαζόμενοι έχουν την τάση να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλλουν το «ισοζύγιο εισόδου-εξόδου», που σημαίνει ότι συγκρίνουν το φορτίο εργασίας και τον αριθμό των ωρών που εργάζονται με τα οφέλη, τα μπόνους και άλλα που λαμβάνουν. Όταν ο «ισοζύγιο εισόδου-εξόδου» δεν είναι ίσο, ο εργαζόμενος τείνει να είναι δυσαρεστημένος και αυτό ανοίγει το δρόμο προς τη δυσαρέσκεια για την εργασία. Η βασική ιδέα αυτής της θεωρίας είναι η ισορροπία μεταξύ της υπηρεσίας που παρέχουν οι εργαζόμενοι και του οφέλους που κερδίζουν και ασχολείται κυρίως με τη σύγκριση και την αντίθεση του φόρτου εργασίας και των ωφελειών των εργαζομένων.(Ayele, 2014)

2.3 Παράγοντες ικανοποίησης από την εργασία

Η ικανοποίηση από την εργασία είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο και επομένως διάφοροι μελετητές έχουν αναγνωρίσει διαφορετικούς παράγοντες ικανοποίησης από την εργασία. Οι Ellickson & Logsdon, (2001) υποστηρίζουν πως η ύπαρξη επαρκών κεφαλαίων, εργαλείων εργασίας, ευκαιριών διδασκαλίας και λογικού φόρτου εργασίας επηρεάζει σημαντικά την εργασιακή ικανοποίηση ενός εργαζομένου. Άλλοι μελετητές προσδιορίζουν την ικανοποίηση από την εργασία με βάση την στάση τους απέναντι στο επάγγελμα, τις σχέσεις με τους συναδέλφους τους και τη διοίκηση, τη στρατηγική και την υποστήριξη του οργανισμού, τον μισθό, την προαγωγή και την πρόοδο. (Shah & Jalees, 2004) Ο Luthans (2005) υποστηρίζει πως η εργασία, η αμοιβή, η προαγωγή, η εποπτεία και οι συνεργάτες είναι οι κύριοι καθοριστικοί παράγοντες της ικανοποίησης από την εργασία.

Η ικανοποίηση από την εργασία σχετίζεται με διάφορες στάσεις που περιλαμβάνουν αντιλήψεις όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της εργασίας, τα οικονομικά οφέλη, το status, την κοινωνική ασφάλιση, τις ευκαιρίες προόδου, τις τεχνολογικές προκλήσεις και το σεβασμό. (Tella et al., 2007) Σύμφωνα με τους Kreitner & Kinicki (1998) υπάρχουν πέντε κυρίαρχα μοντέλα ικανοποίησης από την εργασία που προσδιορίζουν τις αιτίες της. Αυτά είναι η εκπλήρωση αναγκών, οι διαφορές, η εκπλήρωση αξιών, η ισότητα και χαρακτηριστικοί/γενετικοί παράγοντες.

Εκπλήρωση αναγκών: Αυτά τα μοντέλα υποδηλώνουν ότι η ικανοποίηση εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο τα χαρακτηριστικά μιας εργασίας επιτρέπουν σε έναν εργαζόμενο να εκπληρώσει τις ανάγκες του. (Kreitner & Kinicki, 1998)

Διαφορές: Σε αυτά τα μοντέλα η ικανοποίηση είναι αποτέλεσμα των εκπληρωμένων προσδοκιών. Η συνήθης προσδοκία είναι η διαφορά μεταξύ του τι αναμένεται να λάβει από την εργασία, όπως οι ευκαιρίες αμοιβής και προώθησης και αυτό που πραγματικά λαμβάνει. (Kreitner & Kinicki, 1998) Θα πρέπει να σημειωθεί πως όταν οι προσδοκίες είναι μεγαλύτερες από αυτές που λαμβάνονται, ένας εργαζόμενος θα είναι δυσαρεστημένος. Οι θεωρίες που εστιάζουν στις ανάγκες και τις αξίες των εργαζομένων περιλαμβάνουν τη θεωρία των αναγκών της Ιεράρχησης Αναγκών του Maslow, τη θεωρία ERG του Alderfer, τη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg και τη θεωρία των αναγκών του McClelland. (Aamodt, 2004, Robbins, et al., 2003)

Επίτευξη αξιών: Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η εργασιακή ικανοποίηση εξαρτάται από τις εργασιακές αξίες που έχει ένας εργαζόμενος και αν αυτές εκπληρώνονται. Σύμφωνα με τον Locke οι ατομικές αξίες καθορίζουν τι ικανοποιεί έναν εργαζόμενο στην εργασία του. Οι εργαζόμενοι σε έναν οργανισμό μπορεί να διατηρούν διαφορετικά συστήματα αξιών. Επιπλέον, σύμφωνα με αυτή η θεωρία οι διαφορές μεταξύ του επιθυμητού και του λαμβανόμενου δεν είναι ικανοποιητικές παρά μόνο αν η πτυχή της εργασίας είναι σημαντική για τον εργαζόμενο.

Ισότητα: Αυτό το μοντέλο προτείνει ότι το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία που βιώνουν οι εργαζόμενοι σχετίζεται με το πόσο δίκαια αντιλαμβάνονται ότι αντιμετωπίζονται σε σχέση με άλλους. Οι εργαζόμενοι που βρίσκονται σε άδικες καταστάσεις θα βιώσουν δυσαρέσκεια και συναισθηματική ένταση που θα προκαλέσει τη μείωση της ικανοποίησής τους από την εργασία.

Χαρακτηριστικοί/γενετικοί παράγοντες: Αυτό το μοντέλο προσπαθεί να εξηγήσει γιατί ορισμένοι εργαζόμενοι φαίνονται ικανοποιημένοι σε μια μεγάλη ποικιλία συνθηκών εργασίας σε αντίθεση με άλλους οι οποίοι πάντα φαίνονται

δυσανεστημένοι. Οι διαφορές μεταξύ των ατόμων είναι τόσο σημαντικές στην προσπάθεια ερμηνείας της εργασιακής τους ικανοποίησης, όσο και τα χαρακτηριστικά στο περιβάλλον εργασίας. (Ayele, 2014)

Σημαντικές εμφανίζονται και οι επιπτώσεις του **εργασιακού άγχους** στο βαθμό εργασιακής ικανοποίησης των εργαζομένων. Το άγχος είναι πιθανό να θεωρηθεί ως ουσιαστική έλλειψη αντιστοιχίας μεταξύ των απαιτήσεων που προβάλλονται στον εργαζόμενο από το εργασιακό περιβάλλον και τις ικανότητες ανταπόκρισης του σε αυτές τις απαιτήσεις, ειδικά υπό συνθήκες όπου η αδυναμία ανταπόκρισης, με βάση τις υποκειμενικές εκτιμήσεις του εργαζομένου, θα έχει σοβαρές συνέπειες για τον ίδιο. (Καντάς, 1995) Δηλαδή, το εργασιακό άγχος αποτελεί την αναγνώριση από τον εργαζόμενο της αδυναμίας του να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της εργασίας του. (Rollinson, Broadfield, Edwards, 1998)

2.4 Επιπτώσεις της εργασιακής ικανοποίησης

Η ικανοποίηση από την εργασία έχει συνδεθεί με μια σειρά επιπτώσεων σε διάφορες πτυχές της επαγγελματικής ζωής ενός εργαζομένου. Οι σημαντικότερες επιπτώσεις από την επιρροή της ικανοποίησης από την εργασία αφορούν παραγωγικότητα και τις επιδόσεις των εργαζομένων σε έναν οργανισμό.

Η παραγωγικότητα του εργατικού δυναμικού αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα για τη συνολική απόδοση ενός οργανισμού (Cheryl, 2002). Η παραγωγικότητα των εργαζομένων (μερικές φορές αναφέρεται ως παραγωγικότητα του εργατικού δυναμικού ή παραγωγικότητα της εργασίας) αποτελεί την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός εργαζομένου ή μιας ομάδας εργαζομένων.

Αν και η θεωρία πως ο ικανοποιημένος εργαζόμενος είναι και παραγωγικός είναι ελκυστική και ευρέως διαδεδομένη, τα δεδομένα των μέχρι τώρα ερευνών είναι ασαφή. Υπάρχουν εκείνες που υποστηρίζουν δεν υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στην εργασιακή ικανοποίηση και την παραγωγικότητα και εκείνες που, αν και δείχνουν θετική συσχέτιση, είναι αρκετά περιορισμένη.

Ένας εργαζόμενος ο οποίος είναι ικανοποιημένος από την εργασία του δεν είναι απαραίτητα και παραγωγικός επειδή η παραγωγικότητα του εργαζομένου πολλές φορές συνδέεται με εξωτερικούς προς τον εργαζόμενο παράγοντες που έχουν επιρροή

στην απόδοση του όπως οι ανταμοιβές, η αναγνώριση και οι συνθήκες εργασίας.

(Κάντας, 1998, Greenberg & Baron, 2000)

Υπάρχουν όμως ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η ικανοποίηση του εργαζομένου απέναντι η δουλειά τους είναι απαραίτητη για την παραγωγικότητα. Οι Tella, Ayeni και Poroola (2007) υποστηρίζουν ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι αποτέλεσμα της γνώμης του εργαζομένου σχετικά με το πόσο καλά εκτελεί τα καθήκοντα της εργασίας του.

Σύμφωνα με άλλους ερευνητές δεν υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και παραγωγικότητας και πως οι ικανοποιημένοι εργαζόμενοι δεν θα είναι απαραίτητα και πιο παραγωγικοί. (Inuwa, 2015). Υπάρχουν πολλές πιθανές μεταβλητές για την παραγωγικότητα, οι σημαντικότερες από τις οποίες φαίνεται πως είναι οι ανταμοιβές. Εάν οι άνθρωποι λαμβάνουν τις ανταμοιβές που αισθάνονται ότι είναι δίκαιες για τις προσπάθειες και τις επιδόσεις τους, τότε θα ικανοποιηθούν και αυτό είναι πιθανό να οδηγήσει σε μεγαλύτερη προσπάθεια για καλές επιδόσεις.

Επίσης, η ικανοποίηση μπορεί να μην οδηγήσει απαραίτητα σε βελτίωση των επιδόσεων του εργαζομένου, αλλά να οδηγήσει σε επιμέρους βελτιώσεις οργανωτικού επιπέδου. Τέλος, εξακολουθεί να υπάρχει σημαντική συζήτηση για το αν είναι η ικανοποίηση που οδηγεί σε καλή απόδοση ή αν η καλή απόδοση οδηγεί σε ικανοποίηση. (Luthans, 1998)

Ο Locke υποστηρίζει πως η σχέση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και της παραγωγικότητας είναι αντίστροφη από εκείνη που οι πιο πολλοί θεωρούν ότι υπάρχει και πως το πιθανότερο είναι πως δεν είναι η εργασιακή ικανοποίηση που οδηγεί στην παραγωγικότητα αλλά πως η παραγωγικότητα (δηλαδή η πετυχημένη απόδοση στην εργασία) οδηγεί στην εργασιακή ικανοποίηση, κάτι που ταιριάζει και περισσότερο στην αντίληψη που υπάρχει σχετικά με την ανθρώπινη φύση. (Κάντας, 1998)

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και απόδοσης, αυτή έχει αξιολογηθεί κριτικά σε σχέση με την οργανωσιακή κατάσταση. Τα αποτελέσματα των μελετών παρουσιάζουν διαφορετικά ευρήματα. (Pushpakumari, 2008)

Από την δεκαετία του 1970, έχει επικρατήσει η άποψη πως οι ικανοποιημένοι εργαζόμενοι είναι και πιο παραγωγικοί, παρόλο που η απόδειξη αυτής της άποψης ήταν δύσκολο να επιτευχθεί.

Ο Cummings (1970) έχει αναγνωρίσει τρεις σημαντικές απόψεις σχετικά με αυτή τη σχέση: α) η ικανοποίηση προκαλεί την απόδοση, β) η απόδοση προκαλεί

ικανοποίηση και γ) οι ανταμοιβές προκαλούν τόσο την απόδοση όσο και την ικανοποίηση. Οι Kornhanuser & Sharp (1976) που έχουν διεξάγει πάνω από τριάντα μελέτες για να προσδιορίσουν τη σχέση μεταξύ ικανοποίησης και απόδοσης στον βιομηχανικό τομέα διαπίστωσαν ότι υπάρχει μια θετική σχέση μεταξύ της ικανοποίησης από την εργασία και της απόδοσης. (Pushrakumari, 2008)

Νεότερες μελέτες έχουν προσπαθήσει να αποδείξουν τη σημαντική επίδραση που έχει η ικανοποίηση από την εργασία στην απόδοση της εργασίας. Οι Christen, Cryler και Soberman (2005) υποστήριξαν ότι η θετική επίδραση της απόδοσης της εργασίας στην ικανοποίηση από την εργασία έχει επίσης σημαντικές επιπτώσεις για έναν οργανισμό που θέλει να παρακινήσει και να διατηρήσει ταλαντούχους εργαζόμενους. Επίσης, υποστήριξαν ότι οι ενέργειες για την αύξηση της απόδοσης της εργασίας μπορούν επίσης να αυξήσουν την ικανοποίηση από την εργασία των εργαζομένων. Ως αποτέλεσμα, οφέλη όπως ο μειωμένος κύκλος εργασιών και ο μικρότερος αριθμός απουσιών (αποτέλεσμα υψηλότερης ικανοποίησης από την εργασία) μπορεί να είναι χρήσιμα για να δικαιολογηθεί το κόστος μιας πολιτικής, ακόμη και όταν αυτή η πολιτική αποσκοπεί κυρίως στη βελτίωση της απόδοσης της εργασίας.

Τέλος, συσχέτιση έχει παρατηρηθεί μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και απουσίας από την εργασία. Οι εργαζόμενοι που είναι δυσαρεστημένοι είναι πιο πιθανό να πάρουν ημέρες άδειας δηλαδή ημέρες διακοπής από την εργασία λόγω ασθένειας ή προσωπικών λόγων. Η απουσία είναι υψηλή όταν η ικανοποίηση είναι χαμηλή. Οι εργαζόμενοι που θεωρούν ότι η δουλειά τους είναι σημαντική τείνουν να μην την διακόπτουν τακτικά. Η απουσία των εργαζομένων επηρεάζει την παραγωγικότητα, ακόμα και όταν οι εργαζόμενοι είναι φυσικά παρόντες στις δουλειές τους, ενδέχεται να εμφανίσουν μειωμένη «παρουσία». Οι εργαζόμενοι με αίσθηση ικανοποίησης από την δουλειά τους έχουν την τάση μεγαλύτερης παρουσίας στην εργασία τους. Αυτό μειώνει τις περιπτώσεις απουσίας των εργαζομένων. Ο χαμένος χρόνος από τους εργαζόμενους κοστίζει στον οργανισμό χρήματα και επηρεάζει την συνολική παραγωγικότητα του. (Inuwa, 2015)

Κεφάλαιο 3: Εργασιακή ικανοποίηση των δασκάλων

3.1 Εργασιακή ικανοποίηση δασκάλων

Η εκπαίδευση έχει καθοριστικό ρόλο για την ατομική και κοινωνική ευημερία των ανθρώπων και βασικό μέλημα μιας κοινωνίας είναι να παρέχει μια υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για όλους τους πολίτες μέσα σε ένα πλαίσιο συνεχούς δια βίου μάθησης.

Η σχολική πραγματικότητα είναι σύνθετη και πολύπλοκη και χαρακτηρίζεται από διαρκείς αλλαγές εξαιτίας πολλών εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων.

(Σολομών, 1999)

Η εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνει χώρα, σχεδόν αποκλειστικά, στα σχολεία, οι προδιαγραφές των οποίων αν και καθορίζονται από το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων με τους νόμους, τα διατάγματα και τις αποφάσεις της πολιτείας, ωστόσο διαμορφώνονται από τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες του εκπαιδευτικού, τη δυναμική αλληλεπίδραση των μελών του συλλόγου διδασκόντων και τις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής μονάδας παράγοντες που μπορεί να ενισχύουν ή να παρεμποδίζουν τον εκπαιδευτικό στη διδασκαλία. (Δημητρόπουλος, 1998, Πυργιωτάκης, 1992, Rhodes et al., 2004)

Οι ικανότητες και τα προσόντα των εκπαιδευτικών είναι αυτά που καθορίζουν την επιτυχία και την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και απαραίτητη προϋπόθεση για να είναι μια σχολική μονάδα αποτελεσματική είναι οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν εκεί να είναι αποτελεσματικοί. (Saracaloglu, 2009) Με βάση αρκετές θεωρητικές προσεγγίσεις, η ποιότητα του διδακτικού έργου επηρεάζεται άμεσα από την εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού τόσο σαν εργασία όσο και σαν σταδιοδρομία. (Perie, Baker & Whitener, 1997) Η άποψη πως η αποστολή του εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται να εξαρτάται από τον τρόπο που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για την δουλειά τους, έχει οδηγήσει πολλούς μελετητές να προτείνουν οι σχολικές μονάδες να επικεντρωθούν περισσότερο στην αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Heller, 1993)

Το περιβάλλον της σχολικής μονάδας έχει μεγάλη σημασία και είναι γενικά αποδεκτό πως μεγάλα και ασφαλή κτίρια, φωτεινές και άνετες αίθουσες, ικανός εξοπλισμός, μεγάλοι και καθαροί χώροι άθλησης και εστίασης και καλή υλικοτεχνική υποδομή, συμβάλλουν στην δημιουργία ελκυστικού περιβάλλοντος εργασίας και ωθούν την ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Το περιβάλλον της σχολικής

μονάδας καθορίζει τις συνθήκες εργασίας προσδιορίζοντας σημαντικά τις δυνατότητες και τα όρια του δασκάλου στο να ασκήσει αποτελεσματικά τα καθήκοντα της εργασίας του. (Ματσαγούρας, 2006, Μλεκάνης, 2005)

Όπως και στους άλλους κλάδους εργασίας, έτσι και στην εκπαίδευση τα κίνητρα παίζουν μεγάλο ρόλο στην εργασιακή ικανοποίηση του εργαζομένου και είναι απαραίτητο να δημιουργούνται συνθήκες εργασίας που θα συμβάλουν στην εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού (π.χ. να είναι ενδιαφέρουσα, να του δημιουργεί αίσθημα ευθύνης, να του δίνει ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης κ.α.)

Η σχέση του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή του πρέπει να είναι καλή και έχει μεγάλη σημασία οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν πως μπορούν να εργαστούν ως επιστήμονες και όχι ως εκτελεστές αποφάσεων κάποιων άλλων, αλλά και να μπορούν να είναι ελεύθεροι να επιλέγουν τις μεθόδους που πιστεύουν πως είναι οι κατάλληλες για να διδάξουν τους μαθητές τους. (Πασιαρδής, 2004).

Η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού ως ανεξάρτητη μεταβλητή μπορεί να είναι εργαλείο καθοριστικής σημασίας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και στο σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης, η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού είναι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην ποιοτική διδασκαλία μιας και ένας ικανοποιημένος από την εργασία του εκπαιδευτικός μπορεί να αυξήσει τα επίπεδα ποιότητας της εκπαίδευσης με συνεχή και σταθερό ρυθμό. (Saiti, 2007, (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγούρας, 2003)

Έτσι, η εργασιακή ικανοποίηση των εργαζομένων στο χώρο της εκπαίδευσης έχει μελετηθεί συστηματικά στο διεθνή χώρο, με πολλές έρευνες να έχουν προσπαθήσει να προσδιορίσουν ποιες είναι οι πηγές που συμβάλλουν στην εργασιακή ικανοποίηση ή στη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών. Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι η κύρια συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μιας και ο βαθμός εργασιακής ικανοποίησης τους έχει σχετιστεί με την αποδοτικότητα, τη δημιουργικότητα, την ψυχική και κοινωνική ευημερία των εκπαιδευτικών όσο και των ανθρώπων που αποτελούν το άμεσο περιβάλλον τους.

Σύμφωνα με τον Shann (1998), η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει μεγάλη σημασία για τη δέσμευση τους με το σχολείο και την αποτελεσματικότητά τους στα καθήκοντα τους. Οι ενέργειες και το στυλ ηγεσίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες εργασίας κατάλληλες για να προσφέρουν υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης για το διδακτικό προσωπικό

και να επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εστιάσουν στη διδασκαλία, με συνέπεια η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι πιο παραγωγική παρά τους γραφειοκρατικούς κανόνες. Η εργασιακή ικανοποίηση του διδακτικού προσωπικού έχει μεγάλη σημασία για την υλοποίηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Αν η εργασιακή ικανοποίηση έχει θετική επίπτωση στην απόδοσή των εκπαιδευτικών είναι πιθανό να έχει θετική επίπτωση και στην απόδοση των μαθητών, γεγονός που είναι και το ζητούμενο στη εκπαιδευτική διαδικασία. (Shann, 1998). Ως ανεξάρτητη μεταβλητή, η εργασιακή ικανοποίηση των εργαζομένων στο χώρο της εκπαίδευσης μπορεί να λειτουργήσει θετικά στο να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλίας. (Griva, Panitsidou & Chostelidou, 2012)

Ένας παράγοντας που έχει αναφερθεί πως συμβάλει αρνητικά στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι το εργασιακό στρες. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί πως οι παράγοντες του εργασιακού άγχους και οι πηγές της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι πιθανό να αλλάξουν με το πέρασμα του χρόνου και κάτι το οποίο ένας εκπαιδευτικός εκλαμβάνει ως κίνητρο σε μια δεδομένη χρονική στιγμή μπορεί να το εκλαμβάνει ως παράγοντα άγχους σε μια άλλη χρονική στιγμή και το αντίθετο. (Chaplain & Freeman, 1998)

Επίσης, έχει επιβεβαιωθεί συσχέτιση ανάμεσα στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στην συνολική ικανοποίηση τους από τη ζωή, μιας και η εργασία είναι κομμάτι της ζωής τους και για πολλούς ανθρώπους πολύ σημαντικό. (Demirel, 2014) Πολλοί εκπαιδευτικοί που δεν έχουν υψηλό επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης βιώνουν δύσκολες συναισθηματικές καταστάσεις, όπως ανησυχία, μελαγχολία και στενοχώρια και αυτού του είδους τα συναισθήματα είναι τα πιο σημαντικά σημάδια για πιθανή αποχώρηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους στο μέλλον. (Konert, 1998)

Ως εκ τούτου, οι προσπάθειες για να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό έργο θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες των δασκάλων και τους παράγοντες που είτε μειώνουν είτε αυξάνουν την εργασιακή ικανοποίηση και συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Δημητρόπουλος, 1998) Επίσης, είναι απαραίτητο να κατανοηθούν και να προσδιοριστούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών προκειμένου να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα.

3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των δασκάλων.

Η ικανοποίηση από την εργασία είναι μια σύνθετη έννοια και επηρεάζεται από παράγοντες του περιβάλλοντος εργασίας καθώς και τα χαρακτηριστικά διάθεσης ενός ατόμου. (Buitendach & De Witte, 2005) Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να διαχωριστούν με βάση δύο διαστάσεις, τους εξωτερικούς και τους ενδογενείς παράγοντες.

Οι εξωτερικοί παράγοντες περιλαμβάνουν πτυχές όπως η αμοιβή, οι ευκαιρίες προώθησης, οι συνεργάτες και η διοίκηση. Οι ενδογενείς παράγοντες περιλαμβάνουν την προσωπικότητα, την εκπαίδευση, τη νοημοσύνη και τις ικανότητες, την ηλικία και την οικογενειακή κατάσταση του εκπαιδευτικού. (Mullins, 1999) Έχει παρατηρηθεί πως εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες συχνά επιδρούν μαζί για να επηρεάσουν την ικανοποίηση από την εργασία του εκπαιδευτικού. (Spector, 1997)

3.3 Εξωγενείς παράγοντες ικανοποίησης εργασίας των δασκάλων

Οι εξωγενείς πηγές ικανοποίησης από την εργασία καθορίζονται από συνθήκες που είναι πέρα από τον έλεγχο του εργαζόμενου. (Atchison, 1999) Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι η οργανωσιακή πολιτική και διοίκηση, ο μισθός, οι ευκαιρίες προώθησης καριέρας, η εποπτεία, οι εργασιακές σχέσεις, οι συνθήκες εργασίας, η ασφάλεια εργασίας, το status και η δικαιοσύνη/ισότητα.

Οργανωσιακή Πολιτική και Διοίκηση: Η οργανωσιακή πολιτική και η διοίκησή έχουν άμεση σχέση με την αποτελεσματικότητα του οργανισμού καθώς και των επιδόσεων των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη σαφών κανόνων μπορεί να δημιουργήσει συγκρούσεις, κενό ισχύος και αλληλεπικαλύψεις και μεγαλύτερες προσπάθειες. (Bennell & Akyeamrong, 2007) Επομένως, ο παράγοντας της πολιτικής και της διοίκησης του οργανισμού έχει να κάνει με αισθήματα σχετικά με την επάρκεια ή την ανεπάρκεια της διοίκησης του οργανισμού. Αυτό περιλαμβάνει την παρουσία καλής/κακής επικοινωνίας και την έλλειψη εξουσιοδότησης, πολιτικών, διαδικασιών και κανόνων.

Μισθός: Ο μισθός είναι μια μορφή περιοδικής πληρωμής από τον εργοδότη στον εργαζόμενο, η οποία είναι συγκεκριμένη από σύμβαση εργασίας (Sharma & Bajrai,

2011). Το κίνητρο είναι κάτι που προκαλεί μια συγκεκριμένη πορεία δράσης. Όταν προσφέρονται κίνητρα για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, ο εργαζόμενος είναι πιθανό να δαπανήσει περισσότερη ενέργεια και προσπάθεια στη δουλειά και στη συνέχεια το κίνητρο θα δοθεί στον εργαζόμενο ως ανταμοιβή όταν επιτευχθεί ο στόχος. (Ahuja & Shukla, 2007) Τα κίνητρα είναι χρήσιμοι μηχανισμοί για να προκαλέσουν θετική στάση και να παρακινήσουν τους εργαζόμενους και ορίζουν την αμοιβή ως το ποσό της αποζημίωσης που ελήφθη για μια συγκεκριμένη εργασία. (Robins et al., 2003) Η ύπαρξη οικονομικής ανταμοιβής και αναγνώρισης έχει υποστηριχθεί ότι έχει σημαντική επίδραση στους εργαζόμενους. Η ανισότητα όσον αφορά την έλλειψη αναγνώρισης και την κακή αμοιβή συχνά συμβάλλει στην μειωμένη ικανοποίηση αλλά και την παραίτηση των εκπαιδευτικών. (Boggie, 2005)

Ευκαιρίες προώθησης καριέρας: Έχει παρατηρηθεί πως η θετική σχέση ανάμεσα στις ευκαιρίες προώθησης καριέρας και την ικανοποίηση από την εργασία εξαρτάται από την αντίληψη των εργαζομένων όσον αφορά την ισότητα. (Kreitner & Kinicki, 2001) Ωστόσο, η αντιληπτή ισότητα της προώθησης της καριέρας δεν είναι ο μόνος παράγοντας που έχει θετικό αντίκτυπο στην ικανοποίηση από την εργασία. (Cockcroft, 2001) Είναι πιθανόν ο εργαζόμενος να είναι ικανοποιημένος από την πολιτική προώθησης καριέρας του οργανισμού αλλά να μην είναι ικανοποιημένος από τις ευκαιρίες προώθησης. Ακόμη, δεν επιθυμούν να προωθηθούν όλοι οι εργαζόμενοι. Επομένως, τα ατομικά πρότυπα προώθησης καριέρας εξαρτώνται κυρίως από τις προσωπικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες του εκπαιδευτικού. Είναι επίσης πιθανό κάποιοι εργαζόμενοι να αντιληφθούν πως η πολιτική προώθησης καριέρας ενός οργανισμού είναι άδικη, αλλά επειδή δεν επιθυμούν να προωθηθούν να εξακολουθούν να ικανοποιούνται. (Cockcroft, 2001)

Εποπτεία: Η εποπτεία αποτελεί έναν τρόπο επιτήρησης, καθοδήγησης, βελτίωσης, ανανέωσης, ενθάρρυνσης των εργαζομένων. Η επίβλεψη περιλαμβάνει την πρόθεση του επιβλέποντος να εκχωρήσει εξουσία, δικαιοσύνη και επαγγελματική γνώση. Η εποπτεία στο σχολείο είναι μια ζωτικής σημασίας διαδικασία και είναι ο συνδυασμός δραστηριοτήτων που ασχολούνται με τη διδασκαλία και τη βελτίωση της διδασκαλίας στο σχολείο. Η ικανότητα του επιβλέποντος να παρέχει συναισθηματική, τεχνική υποστήριξη και καθοδήγηση με καθήκοντα που έχουν άμεση σχέση με την εργασία αποτελεί βασικό ρόλο που σχετίζεται με την ικανοποίηση από την εργασία. (Robbins et al., 2003) Οι επόπτες με πολύ καλή συμπεριφορά όσον αφορά τις σχέσεις

επιηρεάζουν σημαντικά την ικανοποίηση από την εργασία. (Graham & Messner, 1998)

Σχέσεις εργασίας: Οι εργαζόμενοι αποτελούν μέρος ενός δικτύου σχέσεων μεταξύ πολλών ατόμων. Αυτές οι σχέσεις πρέπει να αναπτυχθούν γρήγορα και παραγωγικά ώστε να επιτρέψουν την υψηλή εμπιστοσύνη και τη δημιουργική συνεργασία. Ως εκ τούτου, οι σχέσεις εργασίας είναι οι σχέσεις μεταξύ του εργαζόμενου και των ιεραρχικά ανώτερων υπαλλήλων και των συναδέλφων του. Αυτές περιλαμβάνουν τις αλληλεπιδράσεις που σχετίζονται με την εργασία και τις κοινωνικές παρεμβάσεις μέσα στο περιβάλλον εργασίας. (Sargent & Hannum, 2005). Προκειμένου να οικοδομηθούν αποτελεσματικές σχέσεις εργασίας, οι εργαζόμενοι πρέπει να είναι σε θέση να αλληλεπιδρούν με τους άλλους με θετικό και παραγωγικό τρόπο. Η οικοδόμηση σχέσεων εργασίας προσφέρει στα άτομα μια πλούσια ποικιλία εργαλείων και διαδικασιών για την πρόληψη, τη διαχείριση και επίλυση των συγκρούσεων εργασίας και την οικοδόμηση ισχυρής και διαρκούς συμφωνίας. (Barnes & Conti Associates, 2009) Η ύπαρξη φιλικών και υποστηρικτικών συναδέλφων οδηγεί σε αυξημένη ικανοποίηση από την εργασία καθώς χρησιμεύουν ως πηγή υποστήριξης, ανακούφισης, συμβουλών και βοήθειας στον κάθε εργαζόμενο. Τα άτομα που αντιλαμβάνονται ότι έχουν καλύτερες διαπροσωπικές φιλίες με τους συναδέλφους τους και τον άμεσο επιβλέποντα, έχουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία (Oshagbemi, 2001).

Συνθήκες εργασίας: Οι συνθήκες εργασίας είναι παράγοντες που εμπλέκουν το φυσικό περιβάλλον της εργασίας: την ποσότητα εργασίας, τις εγκαταστάσεις της εργασίας, το φως, τα εργαλεία, τη θερμοκρασία, τον χώρο, τον εξασρισμό και τη γενική εμφάνιση του χώρου εργασίας. Εάν οι συνθήκες εργασίας ενός ιδρύματος/ οργανισμού είναι ευνοϊκές η απόδοσή του θα βελτιωθεί σημαντικά. (Leithwood, 2006) Οι συνθήκες εργασίας είναι ευνοϊκές όταν η διοίκηση παρέχει στους εργαζομένους ένα ασφαλές και υγιές περιβάλλον. Επιπλέον, η διαθεσιμότητα του απαραίτητου εξοπλισμού και άλλων υποδομών είναι αυτή που μπορεί να μειώσει την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων καθώς και του οργανισμού. Ως εκ τούτου, οι διευθυντές των οργανισμών πρέπει να καταβάλουν προσπάθειες για να καταστήσουν τις συνθήκες εργασίας ασφαλείς, υγιεινές, επαρκώς εξοπλισμένες και ελκυστικές για να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τη δημιουργικότητα των εργαζομένων ώστε να έχουν καλύτερο αποτέλεσμα. Οι λειτουργικές συνθήκες εργασίας επιηρεάζουν αισθητά την ικανοποίηση από την εργασία, επειδή οι

εργαζόμενοι προτιμούν το περιβάλλον που είναι ασφαλές, καθαρό και άνετο.

(Robbins, 2005)

Δικαιοσύνη/ισότητα: Ένας παράγοντας που σχετίζεται με την ικανοποίηση από την εργασία είναι ο βαθμός στον οποίο οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται ότι αντιμετωπίζονται δίκαια. Η σχέση μεταξύ των αντιλήψεων της δικαιοσύνης και της ικανοποίησης από την εργασία είναι πολύ ισχυρή, επομένως οι διευθυντές πρέπει να είναι ανοιχτοί σχετικά με τον τρόπο λήψης αποφάσεων και να παρέχουν ανατροφοδότηση στους εργαζόμενους οι οποίοι μπορεί να μην είναι ικανοποιημένοι με ορισμένες σημαντικές αποφάσεις. (Aamodt, 2004) Όταν οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται με δίκαιο τρόπο, είναι πιθανό και να εκφράσουν την ικανοποίησή τους για τη δουλειά τους. (Robbins, 2005)

Status: Με αυτό τον όρο ορίζεται η κατάσταση και η θέση ενός εργαζομένου μέσα σε έναν οργανισμό σε σχέση με έναν άλλο ή άλλους, ειδικά όσον αφορά την κοινωνική ή την επαγγελματική ικανότητα.

Ασφάλεια θέσης εργασίας: Η ασφάλεια της θέσης εργασίας είναι η διασφάλιση ή η εμπιστοσύνη ενός εργαζομένου ότι θα διατηρήσει την τρέχουσα δουλειά του. Οι εργαζόμενοι με υψηλό επίπεδο ασφάλειας της εργασίας έχουν χαμηλή πιθανότητα να χάσουν τη δουλειά τους στο εγγύς μέλλον. Ορισμένοι εργαζόμενοι ή θέσεις απασχόλησης έχουν καλύτερη εργασιακή ασφάλεια από άλλες. Η ασφάλεια της εργασίας επηρεάζει την αντίληψη ενός ατόμου για τον εαυτό του, την κατάσταση του και τις δυνατότητες του. Υπάρχουν ορισμένοι εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ασφάλεια της θέσης εργασίας. Η ατομική ασφάλεια στην εργασία επηρεάζεται περισσότερο από προσωπικούς παράγοντες, όπως την εκπαίδευση, την εμπειρία, τις ικανότητές και τις επιδόσεις. Όταν ένας εργαζόμενος έχει υψηλό επίπεδο ασφάλειας εργασίας, εργάζεται πιο αποτελεσματικά από ότι ένας εργαζόμενος που βρίσκεται σε συνεχή φόβο να χάσει τη δουλειά του. Η ασφάλεια εργασίας έχει σημαντική επίδραση στη συνολική απόδοση εργαζομένων και οργανισμών. (Simon, 2011)

3.4 Ενδογενείς παράγοντες ικανοποίησης εργασίας των δασκάλων

Οι ενδογενείς παράγοντες σχετίζονται με τις «ψυχολογικές» ανταμοιβές, όπως η δυνατότητα χρήσης των ικανοτήτων του εργαζόμενου, ένα αίσθημα «πρόκλησης» και επίτευξης, της εκτίμησης, της θετικής αναγνώρισης και της αντιμετώπισης με

φροντίδα και σεβασμό. Οι ψυχολογικές ανταμοιβές είναι εκείνες που συνήθως μπορούν να προσδιοριστούν από τις ενέργειες και τη συμπεριφορά μεμονωμένων διευθυντών.

Οι ενδογενείς παράγοντες αναφέρονται επίσης στα κίνητρα που οδηγούνται από το ενδιαφέρον ή την απόλαυση στο ίδιο το καθήκον και υπάρχει μέσα στον εργαζόμενο αντί να στηρίζεται σε εξωτερική πίεση (Kondalkar, 2007). Η εσωτερική ικανοποίηση βασίζεται στην απόλαυση μιας δραστηριότητας και όχι στην εργασία προς μια εξωτερική ανταμοιβή. Πρόκειται για θετική αποτίμηση των αποτελεσμάτων της εργασίας που λαμβάνει ο εργαζόμενος άμεσα ως αποτέλεσμα της απόδοσης της εργασίας και δεν απαιτούν τη συμμετοχή άλλου προσώπου ή άλλων πηγών.

(Schermerhorn, et al., 2011)

Αναγνώριση: Στο πλαίσιο της διαχείρισης των ανθρώπων, το σύστημα ανταμοιβής και αναγνώρισης υπογραμμίζει ένα βασικό χαρακτηριστικό της εργασιακής σχέσης. Η ανταμοιβή αναφέρεται σε όλες τις οικονομικές, μη οικονομικές και ψυχολογικές πληρωμές που δίνει ένας οργανισμός στους υπαλλήλους του σε αντάλλαγμα για το έργο που επιτελούν. (Bratton & Gold, 2007) Παρέχεται για να δείχνει εκτίμηση για τις προσπάθειες των εργαζομένων και τη θετική συμβολή τους και ταυτόχρονα για να ενισχύει και να ενθαρρύνει παρόμοια μελλοντική συμπεριφορά. Η αναγνώριση πραγματοποιείται μόνο αφότου έχει συμβεί η συμπεριφορά. Εάν το σύστημα αναγνώρισης είναι σαφές και ισότιμο από την άποψη των μελών του προσωπικού, τότε διευκολύνει την αποτελεσματική επίτευξη προσωπικών και οργανωτικών στόχων. Τα καλά κίνητρα εξαρτώνται από την κατάλληλη αναλογία των ανταμοιβών και της αναγνώρισης μεταξύ των ατόμων. (Ahuja & Shukla, 2007)

Επίτευγμα: Περιλαμβάνει την προσωπική ικανοποίηση για την ολοκλήρωση της εργασίας, την επίλυση προβλημάτων και το αποτέλεσμα των προσπαθειών ή των δυνατοτήτων του εργαζομένου να αντιμετωπίσει οποιουδήποτε είδους θέμα που σχετίζεται με την εργασία, δηλαδή την ικανότητα να κάνει την εργασία του αποτελεσματικά.

Πρόκληση Εργασίας: Αφορά τη φύση των καθηκόντων της δουλειάς, το πραγματικό περιεχόμενο της εργασίας και τη θετική ή αρνητική της επίδραση στον εργαζόμενο, αν η εργασία χαρακτηρίζεται ως ενδιαφέρουσα ή βαρετή, ποικίλη ή συνηθισμένη, δημιουργική ή γοητευτική, υπερβολικά εύκολη ή υπερβολικά δύσκολη, προκλητική ή μη απαιτητική. Το σχέδιο εργασίας δημιουργείται από τους διευθυντές, οι οποίοι σχεδιάζουν και καθορίζουν τις εργασίες. Ο καλύτερος σχεδιασμός των θέσεων

εργασίας είναι πάντα εκείνος που ανταποκρίνεται στις οργανωτικές απαιτήσεις για υψηλή απόδοση, προσφέρει μια καλή προσαρμογή στις ατομικές δεξιότητες και τις ανάγκες και παρέχει αξιόλογες ευκαιρίες για ικανοποίηση από την εργασία.

(Schermerhorn et al., 2011)

Ευθύνη: Αφορά την υπεύθυνη στάση του ατόμου στην εργασία του και την ικανοποίηση που απορρέει από αυτήν, από την άποψη της λήψης αποφάσεων και της εποπτείας. Η ευθύνη αφορά τον έλεγχο του εργαζομένου πάνω στη δουλειά του ή την ευθύνη για το έργο άλλων. Τα κενά μεταξύ ευθύνης και εξουσίας εξετάζονται στο πλαίσιο της πολιτικής του οργανισμού και του παράγοντα της διεύθυνσης.

Πρόοδος: Αφορά την άνοδο σε θέση ή status εντός του οργανισμού ως αποτέλεσμα της απόδοσης. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πολλές φορές χαρακτηρίζεται από έλλειψη επαγγελματικής εξέλιξης.

Ανάπτυξη και εξέλιξη: Η επιμόρφωση ορίζεται ως η οργανωμένη δραστηριότητα που αποσκοπεί στην παροχή πληροφοριών ή οδηγιών για τη βελτίωση των επιδόσεων του εργαζομένου ή για να τον βοηθήσει να επιτύχει ένα απαιτούμενο επίπεδο γνώσεων ή δεξιοτήτων (Saeed & Asghar, 2012). Κάποιοι μελετητές πιστεύουν ότι οι αναπτυξιακές δραστηριότητες βοηθούν ένα άτομο να συμβάλει θετικά σε έναν οργανισμό. Η κατάρτιση συμβάλλει στην ορθή χρήση των πόρων που βοηθά τους εργαζομένους να επιτύχουν τόσο οργανωτικούς όσο και προσωπικούς στόχους.

(Saeed & Asghar, 2012) Η κατάρτιση και η ανάπτυξη, βελτιώνει το επίπεδο κινήτρων και την ικανοποίηση των εργαζομένων, αυξάνει τις δεξιότητές τους και τις γνώσεις τους, αλλά και επεκτείνει το πνεύμα στη συνολική προσωπικότητα του εργαζομένου. Ως εκ τούτου, η κατάρτιση είναι ένας κινητήριος παράγοντας που ενισχύει τη γνώση του εργαζομένου προς την εργασία. Με τη βοήθεια της κατάρτισης οι εργαζόμενοι γίνονται καταρτισμένοι στις δουλειές τους και μπορούν να δώσουν καλύτερα αποτελέσματα. Έτσι, ένας οργανισμός θα πρέπει να προσδιορίσει την ανάγκη κατάρτισης των εργαζομένων και να προσπαθήσει να εκτελέσει το πρόγραμμα, συνεργαζόμενο με τους απαραίτητους ενδιαφερόμενους.

3.5 Ο ρόλος του διευθυντή στην εργασιακή ικανοποίηση και στην οργανωσιακή δέσμευση των δασκάλων

Η ηγεσία απαιτεί μεγάλη υπομονή και πολύ χρόνο ώστε να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ο Locke (2005) ορίζει την ηγεσία ως το πιο σημαντικό καθήκον της διοίκησης. Είναι η διαδικασία και η τέχνη της επιρροής άλλων ανθρώπων ή υφισταμένων για την επίτευξη καθορισμένων και κοινών στόχων. Το στυλ ηγεσίας αποτελείται από ένα σύνολο συγκεκριμένων στάσεων, χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων. Ο διευθυντής του σχολείου είναι υπεύθυνος για την εξασφάλιση αποτελεσματικού διδακτικού και μαθησιακού περιβάλλοντος στο σχολείο.

Η εκπαιδευτική ηγεσία είναι μια μακροπρόθεσμη διαδικασία που αναπτύσσεται και εξελίσσεται ως αποτέλεσμα της εμπειρίας και της γνώσης. Η εκπαιδευτική ηγεσία είναι συνήθως ευθύνη του διευθυντή και της διοίκησης του σχολείου (Allen & Meyer, 1990). Ο διευθυντής του σχολείου προσπαθεί να δημιουργήσει θετικές και αποτελεσματικές αλλαγές στις εκπαιδευτικές πολιτικές και διαδικασίες. Η εκπαιδευτική ηγεσία συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς και περιλαμβάνει την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της διαδικασίας, διδασκαλίας και μάθησης. Η ποιοτική ηγεσία και η υψηλή ποιότητα της διδασκαλίας είναι απαραίτητες για την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τους Gracia-Morales et al (2008), η εκπαιδευτική ηγεσία επηρεάζει αποτελεσματικά και στρατηγικά τις διδακτικές δραστηριότητες, τη μαθησιακή διαδικασία και τις δραστηριότητες στην τάξη.

Οι διευθυντές των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων παρέχουν σημαντικές υπηρεσίες στην ομαλή και επιτυχημένη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Το στυλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου καθορίζει πώς αλληλεπιδρούν με τους υφισταμένους τους. Κάθε διευθυντής έχει τον δικό του τρόπο συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης με τους υφισταμένους του.

Η υποστήριξη των διευθυντών προς τους δασκάλους έχει συνδεθεί σταθερά με την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών (Brown & Wynn, 2009, Griffith, 2004, Grissom, 2011, Moir, 2009, Petzko, 2004). Έρευνες σε πολλούς κλάδους, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, έχουν αποδείξει ότι οι διευθυντές στους χώρους εργασίας επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την ικανοποίηση των εργαζομένων (Grissom & Keizer, 2011, Grissom, Nicholson-Crotty, & Keizer, 2012, Trottier, Van Wart, & Wang, 2008). Ως αρχηγοί του σχολείου, οι διευθυντές έχουν σημαντική

επιρροή στο σχολικό κλίμα. (Richards, 2005) Ο Petzko (2004) υποστηρίζει ότι οι διευθυντές που δημιουργούν περιβάλλον υποστήριξης που ενθαρρύνει την αναγνώριση και την εκτίμηση έχουν πιο ικανοποιημένους εκπαιδευτικούς. Οι πιο επιτυχημένοι διευθυντές έχουν τη ικανότητα να δημιουργούν μια κουλτούρα μάθησης, καθοδήγησης με εξαιρετικές συνθήκες διδασκαλίας στο σχολείο. (Meyers & Hitt, 2017 Moir, 2009)

Η εργασιακή ικανοποίηση των δασκάλων επηρεάζεται άμεσα από τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, με τους δύο πιο σημαντικούς παράγοντες να είναι το στυλ ηγεσίας του διευθυντή και το στυλ λήψης αποφάσεων του (Bogler, 2001, Griffith, 2004, Hariri, 2011, Hui et al., 2013). Αυτά τα δύο στοιχεία μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται για τη δουλειά τους στα σχολεία.

Πολλοί μελετητές έχουν υποστηρίξει πως η μετασχηματιστική ηγεσία στον τομέα της εκπαίδευσης έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει κλίμα ενθουσιασμού και υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. (Hallinger & Heck, 1998, Leithwood, 2005) Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι η μετασχηματιστική ηγεσία ταιριάζει πάντα σε όλους. Πιο πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι ένας συνδυασμός πρακτικών μεταξύ μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί με αποτελεσματικότητα. (Nguni et al., 2006, Κουτούζης & Παπάζογλου, 2016)

Σχετικά με το στυλ λήψης αποφάσεων, ο Baiocco et al (2009) υποστηρίζει ότι οι περισσότεροι ερευνητές έχουν την άποψη ότι το λογικό στυλ μπορεί να ενισχύσει την ικανοποίηση της εργασίας των δασκάλων πιο αποτελεσματικά. Υπάρχουν όμως και άλλοι ερευνητές που επισημαίνουν ότι η αποτελεσματικότητα ενός συγκεκριμένου στυλ λήψης αποφάσεων εξαρτάται από το πλαίσιο εντός του οποίου θα ληφθεί η απόφαση και από πολιτισμικές και προσωπικές μεταβλητές. (Mau 1995, Baiocco et al., 2009)

Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχυθεί εάν ο διευθυντής του σχολείου έχει υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα ενός ατόμου να παρακολουθεί το συναίσθημά του, και τις συγκινήσεις και τα συναισθήματά των άλλων, ώστε να διακρίνει και να χρησιμοποιεί αυτές τις πληροφορίες για να καθοδηγήσει τη δική του σκέψη και δράση. Έχει επισημανθεί σε διάφορες ερευνητικές μελέτες ότι οι ηγέτες με υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης χρησιμοποιούν θετικά συναισθήματα για να βελτιώσουν την ποιότητα λήψης αποφάσεων. (Chi, et al., 2007) Ο υψηλός βαθμός

συναισθηματικής νοημοσύνης οδηγεί σε σημαντική βελτίωση των οργανωτικών συνθηκών.

Η σχέση μεταξύ του διευθυντή του σχολείου και του δασκάλου έχει τεράστια σημασία για την ομαλή λειτουργία του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για όλα τα συμβάντα στο σχολείο και ο τρόπος αλληλεπίδρασης και συμπεριφοράς του με τα μέλη του προσωπικού επηρεάζει το επίπεδο ικανοποίησης των καθηκόντων του καθηγητή και τη δέσμευση του δασκάλου για τον οργανισμό, το λειτούργημα του και τη διδασκαλία. Η αφοσίωση του εκπαιδευτικού στον οργανισμό είναι η εκδήλωση της ικανοποίησης από την εργασία του και η ικανοποίηση από την εργασία βελτιώνει και ενισχύει την παραγωγικότητα του οργανισμού. (Saleem, Batool, & Khattak, 2017)

Συχνά παρατηρείται ότι κάποιοι διευθυντές έχουν υγιές ακαδημαϊκό υπόβαθρο και τεράστια διδακτική και διοικητική εμπειρία, αλλά αποδεικνύονται κακοί διευθυντές. Οι διευθυντές αυτοί δεν έχουν τις ηγετικές ιδιότητες και αποτυγχάνουν στους εκπαιδευτικούς ως μέλη της ομάδας. Ένας από τους βασικούς λόγους που εν λόγω διευθυντές αποτυγχάνουν στην ανάπτυξη αμοιβαίων σχέσεων με τους δασκάλους και το υπόλοιπο προσωπικό, παρά το γεγονός ότι έχουν ισχυρό ακαδημαϊκό υπόβαθρο και μεγάλη εμπειρία, είναι πως έχουν χαμηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης. Η έλλειψη οργανωσιακής υποστήριξης επηρεάζει επίσης την απόδοση των εκπαιδευτικών. Εάν η έλλειψη οργανωσιακής υποστήριξης λαμβάνει χώρα για μεγάλο χρονικό διάστημα, μπορεί να οδηγήσει και σε «παραίτηση» του δασκάλου. (Saleem, Batool, & Khattak, 2017)

Οι δάσκαλοι είναι πιθανό να εγκαταλείψουν τη δουλειά τους εξαιτίας των αναποτελεσματικών και κακών μορφών ηγεσίας των διευθυντών τους. Το στυλ ηγεσίας των διευθυντών έχει ουσιαστικό αντίκτυπο σε όλη τη λειτουργία του σχολείου, ιδίως όσον αφορά την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στον οργανισμό. Έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχει σημαντική επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών και στις απαιτήσεις που αφορούν αλλαγές και μεταρρυθμίσεις. (Mowday, 1998) Οι διευθυντές των σχολείων που έχουν μορφές μετασχηματιστικής ηγεσίας επηρεάζουν θετικά τους υπαλλήλους τους και ορίζουν το επίπεδο δέσμευσης τους. Για να δημιουργηθεί μια σύνδεση μεταξύ των νέων εκπαιδευτικών πολιτικών και της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού θα χρειαστεί ένας καλός και επαγγελματίας ηγέτης του σχολείου. Κάθε επιτυχημένη οργάνωση

χρειάζεται αποτελεσματικό ηγέτη για να αυξήσει το επίπεδο δέσμευσης των εργαζομένων και την ικανοποίησή τους από την εργασία. (Mowday, 1998)

Οι δημοκρατικές και μετασχηματιστικές μορφές ηγεσίας των διευθυντών έχουν μια ισχυρή και σημαντική σχέση με την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Οι δημοκρατικοί ηγέτες επιτρέπουν τη μέγιστη συμμετοχή των υφισταμένων τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και δίνουν τη δέουσα σημασία στις ικανότητες και τις δεξιότητες τους. (Gumus et al., 2013)

Οι ερευνητικές μελέτες δείχνουν ότι οι διευθυντές που κατέχουν μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας αποδίδουν τη δέουσα σημασία στην ικανότητα, τις δεξιότητες και την πνευματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. (Hamidi & Azizi, 2012)

Τέτοιοι διευθυντές εμπνέουν το κίνητρο και τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές με μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας δημιουργούν ένα τέτοιο περιβάλλον στο σχολείο το οποίο ευνοεί την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση. Οι διευθυντές που υιοθετούν αυτό το στυλ ηγεσίας πετυχαίνουν πιο εύκολα τους οργανωσιακούς στόχους. Επίσης, αυξάνουν το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία και την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα της παρακίνησης των εκπαιδευτικών και της προσοχής τους. (Hamidi & Azizi, 2012)

Όπως αναφέρθηκε, οι ηγέτες με υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης και θετικά συναισθήματα μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα λήψης αποφάσεων. Ο υψηλός βαθμός συναισθηματικής νοημοσύνης οδηγεί σε σημαντική βελτίωση των οργανωτικών λειτουργιών και θεωρείται ζωτικής σημασίας ώστε να εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς και να οικοδομήσει ισχυρές σχέσεις. Η ισχυρή σχέση μεταξύ αρχηγού και υφισταμένου είναι ζωτικής σημασίας για την ενίσχυση της παραγωγικότητας του οργανισμού. (Chi, et al. 2007)

Ο διευθυντής που έχει υψηλό βαθμό συναισθηματικής νοημοσύνης είναι σε θέση να μεταδώσει τις ιδέες, τις απόψεις και τους στόχους του προς τους εκπαιδευτικούς. Οι διευθυντές που έχουν ισχυρή αίσθηση συναισθηματικής νοημοσύνης, παρακινούν εύκολα και πείθουν τους εκπαιδευτικούς για την επίτευξη οργανωτικών στόχων. (Gerhard, 2004)

Οι μορφές ηγεσίας του επικεφαλής του σχολείου και της οργανωσιακής υποστήριξης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην απόδοση των εκπαιδευτικών και στην οργανωσιακή δέσμευσή τους. Ο διευθυντής του σχολείου λειτουργεί ως ηγέτης του εκπαιδευτικού ιδρύματος και θα πρέπει να γνωρίζει πώς να οικοδομήσει αποτελεσματικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, να τους παρακινήσει και να ενισχύσει την απόδοσή τους και την οργανωσιακή τους δέσμευση. Οι

διευθυντές που έχουν έντονη αίσθηση συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να καλλιεργήσουν αποτελεσματική σχέση με τους εκπαιδευτικούς καθώς η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί βασικό παράγοντα για τον μετριασμό της σχέσης μεταξύ εργοδότη και εργαζομένου. (Saleem, Batool, & Khattak, 2017)

3.6 Έρευνες στην Ελλάδα σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση των δασκάλων

Σε όλες τις ανεπτυγμένες κοινωνίες οι εκπαιδευτικοί και το έργο που επιτελούν είναι ζήτημα μείζονος σημασίας μιας και η εκπαίδευση επηρεάζει καθοριστικά την κοινωνική, οικονομική και πολιτική ανάπτυξη μιας χώρας. Η εξασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση αποτελεί πρωταρχικό μέλημα και ως εκ τούτου οι εκπαιδευτικοί είναι βρίσκονται στο επίκεντρο καθώς είναι οι πρωταγωνιστές στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Δημητρόπουλος, 1998)

Οι περισσότεροι θεωρητικοί στον χώρο της εκπαίδευσης θεωρούν πως όλες οι προσπάθειες που στοχεύουν στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης θα πρέπει να στηρίζεται κατά κύριο λόγο στους εκπαιδευτικούς και υποβαθμίζουν την επίδραση που έχουν οι συνθήκες εργασίας τους, οι οποίες όμως έχουν μεγάλη σημασία για τους εκπαιδευτικούς. (Μαυρογιώργος, 1993, Μλεκάνης, 2005, Ξωχέλλης, 2006)

Όπως είδαμε, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει διερευνηθεί συστηματικά διεθνώς τις τελευταίες δεκαετίες και πολλοί ερευνητές έχουν προσπαθήσει να προσδιορίσουν τους παράγοντες της ικανοποίησης και της δυσαρέσκειας τους από την εργασία. Στην Ελλάδα, τις τελευταίες δεκαετίες, αν και ένα μέρος των ερευνών έχει εστιάσει στους εκπαιδευτικούς και στο ρόλο και τις δυσκολίες που βιώνουν, εντούτοις είναι λίγες οι εμπειρικές έρευνες που έχουν προσπαθήσει να διερευνήσουν ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση τους από την εργασία. Έτσι και αλλιώς, το θέμα της εργασιακής ικανοποίησης είναι πολυσύνθετο και πολυδιάστατο και ως εκ τούτου δεν είναι εύκολα μετρήσιμο. (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003; Saiti, 2007)

Επειδή ο βαθμός εργασιακής ικανοποίησης ενός εργαζομένου επηρεάζει την αποδοτικότητα, την απόδοση, την δημιουργικότητά του και την ευημερία του ίδιου αλλά και των ατόμων του άμεσου περιβάλλοντός του, η εργασιακή ικανοποίηση των

εκπαιδευτικών είναι από τις πιο σημαντικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η ψυχολογική σχέση των εκπαιδευτικών με την εργασία τους έχει άμεσες και ουσιαστικές επιπτώσεις στις σχέσεις τους με τους μαθητές, με όλες τις αυτονόητες προεκτάσεις, και ως εκ τούτου η διερεύνηση του ζητήματος της εργασιακής ικανοποίησης έχει διαστάσεις που σχετίζονται με την εκπαιδευτική τους ζωή, τη εκπαιδευτική πραγματικότητα συνολικά και τη γενικότερη αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. (Κάντας, 1998, Δημητρόπουλος, 1998)

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί με παράγοντες όπως η ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους μαθητές, η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με συναδέλφους, η συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, δυνατότητα εφαρμογής νέων ιδεών, αυτονομία και ανεξαρτησία, και ευκαιρίες για ατομική ανάπτυξη (Zempylas & Papanastasiou, 2006). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι βασικοί παράγοντες που αναγκάζουν τους δασκάλους να εγκαταλείψουν την εργασία τους είναι ο μισθός τους και οι συνθήκες εργασίας. (Eliophotou-Menon et al., 2008)

Ο Μπρούζος (2002) θέλοντας να εξετάσει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (και ειδικότερα από τις πέντε επιμέρους διαστάσεις) διεξήγαγε έρευνα για την ικανοποίηση από την εργασία Ελλήνων δασκάλων, σε δείγμα 337 δασκάλων, που εργάζονταν στη Βορειοδυτική Ελλάδα και την Αττική. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας: α) οι δάσκαλοι ήταν γενικά ικανοποιημένοι από τις πιο πολλές διαστάσεις της δουλειάς τους, β) όσον αφορά τις συνθήκες εργασίας οι δάσκαλοι φαίνεται να ήταν αδιάφοροι έως ελάχιστα ευχαριστημένοι, γ) η ικανοποίηση από τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους και τους γονείς των μαθητών δεν ασκούσε σημαντική επίδραση στην επαγγελματική και συνολική ικανοποίηση των δασκάλων και δεν ήταν ικανή να εμποδίσει την εκδήλωση δυσαρέσκειας.

Ο Μπρούζος (2004) διεξήγαγε και δεύτερη έρευνα τρία χρόνια αργότερα, προσθέτοντας νέες επιμέρους διαστάσεις για να διερευνήσει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της δεύτερης έρευνας έδειξαν πως οι δάσκαλοι δεν ήταν ικανοποιημένοι από το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος τους, από τις δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης τους και ήταν ακόμα λιγότερο ικανοποιημένοι από τις χρηματικές αποδοχές και τα συνδικαλιστικά όργανα του κλάδου τους. Όμως, τα ευρήματα της δεύτερης έρευνας επιβεβαίωσαν εκείνα της πρώτης έρευνας, πως οι δάσκαλοι ήταν

ικανοποιημένοι από «ενδογενείς παράγοντες» όπως το γενικό περιεχόμενο του επαγγέλματος, τη σχολική διεύθυνση, τη διδακτική και παιδαγωγική αποτελεσματικότητα, τους συναδέλφους, την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, τους γονείς και τους μαθητές.

Η Παπαναούμ (2003) διεξήγαγε έρευνα σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με αντικείμενο μελέτης τον αναφαινόμενο ρόλο του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα. Η έρευνα της επιχείρησε να διερευνήσει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνολικά αλλά και σε συνάρτηση με συγκεκριμένες πλευρές της δουλειάς τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς εξέφρασαν υψηλό βαθμό ικανοποίησης από την εργασία τους συνολικά, και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ ελάχιστοι, συνολικά, εξέφρασαν έλλειψη ικανοποίησης από την εργασία τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι συνθήκες εργασίας ικανοποιούσαν ελάχιστους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ενώ αποτελούσαν αιτία μείωσης της εργασιακής ικανοποίησης για σχεδόν το 1/3 των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Έρευνα των Zembyla & Papanastasiou (2004) σε σχολεία της Κύπρου σε δείγμα 461 εκπαιδευτικών, έδειξε, μεταξύ άλλων πως όσο περισσότερο ευχαριστημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί με τις συνθήκες εργασίας και τις σχέσεις τους στο εργασιακό περιβάλλον τόσο πιο μεγάλη εργασιακή ικανοποίηση βιώνουν.

Επίσης, έρευνα του Μλεκάνη (2005) για τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα έδειξε πως οι συνθήκες εργασίας παρουσιάζουν διαφοροποίηση ανάλογα με το σχολείο στο οποίο εργάζονται οι δάσκαλοι. Ακόμη, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι δάσκαλοι έχουν την άποψη πως οι συνθήκες εργασίας είναι πιθανό, κατά περίπτωση, είτε να τους ενισχύσουν ή να τους παρεμποδίζουν κατά την άσκηση της εργασίας τους.

Έρευνα του Koustelios (2005) για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής στην Ελλάδα έδειξε πως οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής ήταν ικανοποιημένοι από την δουλειά τους και από την επίβλεψη. Ωστόσο, η έρευνα κατέγραψε τη δυσαρέσκεια τους όσον αφορά τις δυνατότητες προαγωγής, το μισθό και τις συνθήκες εργασίας. Τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας κατέδειξαν πως σε κάποιες όψεις της εργασιακής ικανοποίησης εντοπιζόταν διαφοροποίηση ως προς το φύλο, την ηλικία και την εργασιακή εμπειρία.

Έρευνα της Ζουρνατζή κ.ά. (2006) διερεύνησε το βαθμό εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής στην Ελλάδα καθώς και πιθανές διαφορές των διαστάσεων αυτού του φαινομένου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής έδειξαν ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους καθαυτό και τον άμεσο προϊστάμενο τους και λιγότερο ικανοποιημένοι από τις εργασιακές συνθήκες. Από την άλλη, η έρευνα κατέδειξε πως δεν ήταν ικανοποιημένοι από τον οργανισμό από τον οποίο εργάζονται και τον μισθό τους.

Η παραπάνω έρευνα είναι σε συμφωνία με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και έχουν δείξει πως γενικά οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα είναι ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους. (Koustelios, 2001)

Όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των Ελλήνων δασκάλων, έρευνα της Saiti (2007), που διεξήχθη πανελλαδικά σε δείγμα 1200 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ανέδειξε επτά παράγοντες που έχουν άμεση επιρροή στην εργασιακή ικανοποίηση των δασκάλων. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με το ρόλο του διευθυντή του σχολείου και το κλίμα στη σχολική μονάδα, με τις δυνατότητες προαγωγής και τα οφέλη από των δασκάλων από τη δουλειά τους, με την αναγνώριση των προσπαθειών τους και τη διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, με το μισθό τους, με τη γενική οργάνωση της σχολικής μονάδας, με τα συναισθήματα τους όσον αφορά το επάγγελμά τους και τέλος, με τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους.

Έρευνα της Αραμπατζή (2009) σε εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας έδειξε πως οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίησή τους ήταν τα ηγετικά χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο βαθμός ανάληψης των πρωτοβουλιών που έδινε στους εκπαιδευτικούς και η προσοχή που έδινε στις υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ήταν σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους και από τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μονάδων και αξιολόγησαν θετικά τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, τη σχέση τους με τους διευθυντές τους και τη σχέση με τους συναδέλφους τους.

Η Αμαραντίδου (2010) σε έρευνα που διεξήγαγε σε δείγμα 490 εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για να διερευνήσει την επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών διαπίστωσε πως οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι από τη φύση της δουλειάς τους και από τη σχέση τους με τους διευθυντές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά ικανοποιημένοι σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας αλλά λιγότερο ικανοποιημένοι με τον οργανισμό συνολικά στον οποίο εργάζονταν και ακόμα λιγότερο ικανοποιημένοι με το μισθό τους.

Τέλος, ο Παπαθωμόπουλος (2015) σε έρευνα του για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διαπίστωσε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι γενικά ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Όμως, σε σύγκριση με τους Ευρωπαίους συναδέλφους, ο βαθμός ικανοποίησής τους από την εργασία τους φαίνεται να είναι σαφώς χαμηλότερος. Επίσης, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν τη δουλειά τους ενδιαφέρουσα και νιώθουν πως εισπράττουν αναγνώριση τόσο από τους προϊσταμένους τους όσο και από μαθητές και γονείς. Ωστόσο, πιστεύουν πως τα προσόντα τους δεν αξιοποιούνται όπως πρέπει, πως δεν έχουν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και ανέλιξης και πως δεν τους παρέχεται η δυνατότητα να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες.

Κεφάλαιο 4: Η σύνδεση των εκπαιδευτικών με τον οργανισμό στα δημοτικά σχολεία

4.1 Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών

Η οργανωσιακή δέσμευση (Organizational Commitment) ορίζεται ως ένα υψηλό επίπεδο προσκόλλησης σε έναν οργανισμό. (Crosswell, 2006) Η σύνδεση του δασκάλου είναι ο συναισθηματικός δεσμός μεταξύ του δασκάλου και του σχολείου, και μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένο κίνητρο για εργασία. (Ayele, 2014) Η δέσμευση είναι η στάση ενός ατόμου, συμπεριλαμβανομένης της επιρροής, της πίστης και της προδιάθεσης συμπεριφοράς προς το έργο του. (Cohen, 2003) Η σύνδεση αυτή ως στάση αντικατοπτρίζει συναισθήματα όπως η προσκόλληση, η ταυτοποίηση και η πίστη στον οργανισμό ως αντικείμενο δέσμευσης. (Morrow 1993)

Η δέσμευση ως συμπεριφορά είναι εμφανής όταν οι αφοσιωμένοι εργαζόμενοι υιοθετούν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά λόγω της πεποίθησης ότι είναι ηθικά ορθή και όχι προσωπικά ευεργετική. (Ayele, 2014) Από την άποψη του κινήτρου, η οργανωσιακή δέσμευση είναι μια κατάσταση στην οποία τα μέλη του οργανισμού δεσμεύονται από τις ενέργειες και τις πεποιθήσεις τους οι οποίες στηρίζονται στις δραστηριότητές και τη δική τους συμμετοχή στον οργανισμό. (Miller & Lee 2001) Η οργανωσιακή δέσμευση αποτελεί το αίσθημα του εργαζομένου όσον αφορά τη συνέχιση της σχέσης του με την οργάνωση, την αποδοχή των αξιών και των στόχων του οργανισμού και την προθυμία να βοηθήσει τον οργανισμό να επιτύχει αυτούς τους στόχους και τις αξίες. (Pareek, 2004) Έτσι, η οργανωσιακή δέσμευση είναι ο δεσμός που έχει ο εργαζόμενος με τον οργανισμό. Η δέσμευση στον οργανισμό θεωρείται πως είναι ένα από τα σημαντικότερα επαγγελματικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την επιτυχία ενός εκπαιδευτικού. (Crosswell 2006)

Η οργανωσιακή δέσμευση μπορεί να διαχωριστεί με βάση τις διαφορετικές πτυχές και με τα κίνητρα του κάθε εργαζομένου. Ένας εργαζόμενος είναι πιθανό να έχει στενή σύνδεση με τον οργανισμό όπου εργάζεται και να δεσμεύεται με αυτόν όσον αφορά την καριέρα του, το αντικείμενο της εργασίας του, τους προσωπικούς του στόχους, τους συναδέλφους του στον χώρο εργασίας, τη διοίκηση/διευθυντή του οργανισμού αλλά και τον οργανισμό ως σύνολο (Meyer & Herscovitch, 2001, Fleishmann & Cleveland, 2003). Οι εργαζόμενοι σε έναν οργανισμό αναπτύσσουν παραπάνω από έναν τύπο δέσμευσης που σχετίζεται με την εργασία τους και παρά το

γεγονός πως όλοι αυτοί οι τύποι δέσμευσης διαθέτουν κοινό παρανομαστή, πως αφορούν την εργασία και έχουν αντίκτυπο σε αυτήν συνολικά, εν τούτοις ο κάθε τύπος έχει τα δικά του χαρακτηριστικά. (Meyer & Herscovitch (2001)

Οι Meyer και Allen (1991) έχουν προτείνει το μοντέλο των τριών συνιστωσών και έχουν δώσει ορισμούς για τις τρεις διαστάσεις της οργανωσιακής δέσμευσης. Αυτές περιγράφουν τα κίνητρα και τις αιτίες που έχει ο εργαζόμενος ώστε να συνεχίσει να παραμένει πιστός στον οργανισμό όπου εργάζεται και έχει συνέπειες για τη συνεχή συμμετοχή του εργαζομένου στον οργανισμό. Οι τρεις συνιστώσες είναι:

- συναισθηματική δέσμευση (affective organizational commitment)
- δέσμευση συνέχειας (continuance commitment)
- κανονιστική δέσμευση (normative commitment).

4.1.1 Η συναισθηματική δέσμευση (affective organizational commitment)

Η συναισθηματική δέσμευση αναφέρεται στους συναισθηματικούς δεσμούς και τη συμμετοχή των εργαζομένων στον οργανισμό. Οι εργαζόμενοι με έντονη διάθεση συναισθηματικής δέσμευσης συνεχίζουν να εργάζονται στον οργανισμό επειδή θέλουν να το κάνουν. Τα μέλη που δεσμεύονται σε συναισθηματικό επίπεδο με τον οργανισμό παραμένουν στον οργανισμό επειδή θεωρούν ότι η προσωπική τους σχέση εργασίας είναι σύμφωνη με τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού (Beck & Wilson, 2000).

Η συναισθηματική δέσμευση επηρεάζεται από παράγοντες όπως οι «προκλήσεις» που έχει η θέση εργασίας, η σαφήνεια του ρόλου, η σαφήνεια του στόχου, η δυσκολία του στόχου, η δεκτικότητα από τη διοίκηση, η συνοχή, η ισότητα, ο σεβασμός της προσωπικότητας του εργαζομένου, η ανατροφοδότηση, η συμμετοχή και η αξιοπιστία. (Meyer & Allen, 1997)

Η συναισθηματική επαγγελματική δέσμευση στον κλάδο της εκπαίδευσης αναφέρεται στη συναισθηματική σύνδεση, αναγνώριση και συμμετοχή στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και στους στόχους του σχετικά με: α) την παρακίνηση του δασκάλου να ταυτιστεί με την επιθυμία να μην εγκαταλείψει το επάγγελμα για προσωπικές φιλοδοξίες, β) στη συμμόρφωση να διδάσκει αλτρουιστικά και να συμβάλλει στην επιτυχία του διδακτικού επαγγέλματος και γ) την επιθυμία να κάνει

θυσίες που υπερβαίνουν τις επαγγελματικές του υποχρεώσεις καθώς και να ανέχεται δύσκολες καταστάσεις. (Bagraim, 2003, Ware & Kitsantas, 2007)

4.1.2 Η δέσμευση συνέχειας (continuance commitment)

Η δέσμευση συνέχειας αναφέρεται στη συνειδητοποίηση από τον εργαζόμενο του κόστους που θα έχει η έξοδος του από τον οργανισμό. Οι εργαζόμενοι των οποίων ο κύριος σύνδεσμος τους με τον οργανισμό βασίζεται στη δέσμευση συνέχειας παραμένουν και εργάζονται στον οργανισμό επειδή πρέπει να το κάνουν. Η δέσμευση συνέχειας μπορεί να θεωρηθεί ως μια οργανική σύνδεση με τον οργανισμό, όπου η σχέση του ατόμου με τον οργανισμό βασίζεται στην εκτίμηση των οικονομικών ωφελειών που έχει αποκτήσει. (Beck & Wilson, 2000)

Έτσι, η δέσμευση συνέχειας στον χώρο της εκπαίδευσης αναφέρεται στη δέσμευση που βασίζεται στα οφέλη και το κόστος από την παραμονή ή όχι στη θέση εργασίας. (Nazari & Emami, 2012) Είναι ο βαθμός στον οποίο τα άτομα πιστεύουν ότι πρέπει να παραμείνουν στο επάγγελμα του διδακτικού προσωπικού λόγω της έλλειψης εναλλακτικών λύσεων ή πιθανών διαταραχών που θα προκύψουν εξαιτίας της εγκατάλειψης της θέσης εργασίας τους. (Ware & Kitsantas, 2007) Είναι οι οικονομικές πιέσεις που αναγκάζουν αυτούς τους εργαζόμενους να συνεχίζουν να δουλεύουν στον οργανισμό και να αποδέχονται το επάγγελμα και τις αξίες του. (Maheshwari et al., 2007) Οι δάσκαλοι με συνεχιζόμενη επαγγελματική δέσμευση παραμένουν στο επάγγελμα του δασκάλου επειδή η αποχώρηση από το επάγγελμα θα έχει υψηλό προσωπικό κόστος για αυτούς.

4.1.3 Η κανονιστική δέσμευση (normative commitment)

Η κανονιστική δέσμευση αντικατοπτρίζει την αίσθηση της υποχρέωσης για συνέχιση της απασχόλησης. Οι εργαζόμενοι που έχουν υψηλό βαθμό ή επίπεδο κανονιστικής δέσμευσης πιστεύουν ότι θα πρέπει να συνεχίσουν να δουλεύουν στον οργανισμό. (Meyer and Allen (1997) Αυτή απορρέει από τις εσωτερικές κανονιστικές πεποιθήσεις του καθήκοντος και της υποχρέωσης να υποχρεώνονται οι εργαζόμενοι να διατηρούν την ιδιότητα του μέλους στον οργανισμό. (Allen & Meyer, 1990)

Η κανονιστική επαγγελματική δέσμευση στην εκπαίδευση αναφέρεται στα συναισθήματα της ηθικής ευθύνης των ανθρώπων να παραμείνουν στο επάγγελμα του δασκάλου. (Allen & Meyer, 1993, Bagraim, 2003, Ware & Kitsantas, 2007) Είναι η αίσθηση της υποχρέωσης του επαγγελματία προς το επάγγελμα του και στο να υποστηρίζει την αξία του. (Maheshwari et al., 2007)

Η υιοθέτηση των στόχων και των αξιών του σχολείου αποτελεί τη βάση για τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Η στάση ενός δασκάλου περιλαμβάνει την αγάπη, την πεποίθηση και τη συμπεριφορική πρόθεση προς το έργο του. (Cohen, 2003). Πολλές μεταβλητές μπορούν να καθορίσουν το επίπεδο δέσμευσης του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Αυτές περιλαμβάνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών, τη σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητών, την ποιότητα της εργασίας των εκπαιδευτικών και το εργασιακό περιβάλλον. (Celcer, 2000)

4.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών

Η οργανωσιακή δέσμευση καθορίζεται από διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων προσωπικών και οργανωτικών παραγόντων. Η οργανωσιακή δέσμευση με τη σειρά της επηρεάζει άλλες μεταβλητές όπως τον κύκλο εργασιών και την απόδοση στην εργασία. (Northcraft & Neale, 1996).

Στην αναζήτηση των παραγόντων διαμόρφωσης της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών, μελετητές όπως οι Mowday et al. (1992) και οι Allen & Meyer (1997) ανέδειξαν ως παράγοντες επιρροής τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις εμπειρίες που έχει ένας εκπαιδευτικός, την ηλικία του εκπαιδευτικού και τη χρονική διάρκεια εργασίας στον οργανισμό, το εργασιακό κλίμα, τα χαρακτηριστικά της εργασίας και την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού.

Ως εκ τούτου, οι οργανισμοί που προσφέρουν θετικές εμπειρίες και σημαντικά οφέλη στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στις τάξεις τους είναι πολύ πιθανό να δημιουργήσουν ισχυρές σχέσεις εργασιακής και συναισθηματικής δέσμευσης.

Οι παράγοντες διαμόρφωσης της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών μπορούν να κατηγοριοποιηθούν, στην κατηγορία των προσωπικών χαρακτηριστικών, στην κατηγορία των χαρακτηριστικών της εργασίας, στην κατηγορία της εργασιακής εμπειρίας και στην κατηγορία των δομικών χαρακτηριστικών του εκάστοτε εργασιακού πλαισίου.

Σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης οργανωσιακής δέσμευσης ενός εκπαιδευτικού είναι και η θέση εργασίας καθώς όταν ένας εργασιακός ρόλος δεν έχει αναγνωριστεί ή δεν έχει οριστεί, αυτό έχει σημαντικό αντίκτυπο στο αίσθημα εργασιακής δέσμευσης του εκπαιδευτικού (Curry et. al., 1996) Το ίδιο ισχύει και με την έλλειψη βλέψης για εργασιακή πρόοδο. Επιπλέον, οι θέσεις αυτονομίας και αποφάσεων αυξάνουν το ενδιαφέρον και το αίσθημα οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών. (Baron & Greenberg, 1990)

Παράγοντας διαμόρφωσης της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών είναι το εργασιακό περιβάλλον με τις διάφορες συνιστώσες του. Σε αυτές περιλαμβάνονται το αίσθημα ασφάλειας στο εργασιακό περιβάλλον του οργανισμού, η επικοινωνία που υπάρχει εντός της κουλτούρας του οργανισμού, η αναγνώριση και η ανταμοιβή της προσπάθειας του εκπαιδευτικού από την διοίκηση του οργανισμού, η ανάθεση ευθύνης και πρωτοβουλίας εντός του οργανισμού, η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων από τον διευθυντή και η σχέση με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς τους. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν μειωμένη οργανωσιακή δέσμευση συνήθως πιστεύουν πως υπάρχουν πιο προσφορότερες εναλλακτικές επιλογές σε άλλα εργασιακά περιβάλλοντα (Curry et al., 1996)

Μπορούν να χαρτογραφηθούν αρκετοί παράγοντες που επηρεάζουν την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο. Κάποιοι από αυτούς σχετίζονται με την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, όπως η άποψη τους ως προς τη θέση εργασίας και της πολιτικής του διευθυντή για την παροχή ίσων κινήτρων σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Άλλοι παράγοντες συνδέονται με τις συνθήκες εργασίας όπως η κατάσταση των σχολικών εγκαταστάσεων και η υλικοτεχνική υποδομή. (Werang, 2015)

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στη δέσμευση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, την αντίληψη του καθήκοντος, τα ενδογενή κίνητρα, τα κοινωνικά κίνητρα, το θετικό κίνητρο των ομάδων, την προοπτική εξέλιξης και τη βελτίωση των δεξιοτήτων για επαγγελματικούς σκοπούς. Επίσης, παράγοντες που έχουν συνδεθεί με την ενίσχυση της οργανωσιακής δέσμευσης ενός εκπαιδευτικού είναι το άγχος του ρόλου, η ενδυνάμωση, η εργασιακή ανασφάλεια και η απασχολησιμότητα και η κατανομή της ηγεσίας. (Tadesse, 2019)

Οι Porter και Steers έχουν κατηγοριοποιήσει τους παράγοντες δέσμευσης σε τέσσερις ομάδες: τους μεμονωμένους παράγοντες, τους παράγοντες εργασίας και ρόλου, τους παράγοντες που σχετίζονται με την εργασιακή εμπειρία και το εργασιακό περιβάλλον

και τους παράγοντες που σχετίζονται με τη δομή του οργανισμού. Ο Celcer έχει συντάξει αυτούς τους παράγοντες σε πέντε ομάδες ως προς: τα προσωπικά χαρακτηριστικά, την οργανωσιακή δομή, τα χαρακτηριστικά του έργου, το οργανωτικό κλίμα και τις οργανωτικές διαδικασίες (Celcer 2000). Οι εργαζόμενοι συμμετέχουν σε έναν οργανισμό επειδή βλέπουν τον οργανισμό ως δύναμη ή σύστημα ή έλεγχο και όρισε την οργανωσιακή δέσμευση σε τρία επίπεδα συμμετοχής: την ηθική συμμετοχή, την υπολογιστική συμμετοχή και την αλλοπαθητική συμμετοχή (Swales 2002).

Ενώ η οργανωσιακή δέσμευση επικεντρώνεται στον σκοπό και τις αξίες της οργάνωσης, εντείνει την ικανοποίηση από την εργασία, τα καθήκοντα του εργαζομένου και το συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον όπου ο εργαζόμενος εκτελεί το έργο του. Αν και οι δύο παράγοντες είναι στενά συνδεδεμένοι μεταξύ τους, παρότι ένα άτομο μπορεί να είναι ευνοϊκά προσκείμενο ως προς τη δέσμευση του προς τον οργανισμό του, μπορεί να είναι δυσαρεστημένο με ορισμένα θέματα ή εμπειρίες. Τόσο η δέσμευση προς την οργάνωση όσο και η θετική αντίδραση σε μια συγκεκριμένη εργασία εντός του οργανισμού είναι και οι δύο απαραίτητες για την εργασιακή του ικανοποίηση. (Glisson and Durick, 1988)

Γενικότερα, η πολυδιάστατη προσέγγιση δέσμευσης προβλέπει ότι η δέσμευση που αισθάνεται ένα άτομο μπορεί να είναι διαφορετική από τη δέσμευση που αισθάνεται ένα άλλο. Ως εκ τούτου, η πηγή της δέσμευσης ενός ατόμου στον οργανισμό μπορεί να είναι για ένα άλλο άτομο που δουλεύει για τον ίδιο οργανισμό. Στο πολυδιάστατο πρότυπο δέσμευσης, η οργανωσιακή δέσμευση εμφανίζεται ως το σύνολο των πολυδιάστατων δεσμεύσεων των διαφόρων εσωτερικών και εξωτερικών στοιχείων που συνθέτουν τον οργανισμό. Τα άτομα μπορούν να αναπτύξουν διαφορετικές δεσμεύσεις έναντι των διαχειριστών του οργανισμού και των συναδέλφων τους. Ταυτόχρονα, μπορούν να επιδείξουν διαφορετικό είδος δέσμευσης για τον εξωτερικό κύκλο του οργανισμού. (Reichers, 1985)

Η δέσμευση των εκπαιδευτικών είναι ένα πολύ σημαντική συνισταμένη στην υλοποίηση του οράματος, των στόχων και της αποστολής του οργανισμού και του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά. Συνεπώς, η κατανόηση των συμπεριφορών και των στάσεων τους στους οργανισμούς απαιτεί μεγάλη προσοχή. (Tsui & Cheng, 1999) Η μελέτη των συμπεριφορών μέσα σε ένα οργανωσιακό πλαίσιο έχει φέρει στην επιφάνεια κρίσιμες μεταβλητές που ενισχύουν ή είναι επιβλαβείς στις επιδόσεις του εργατικού δυναμικού. Αυτή η αντίληψη ισχύει όταν επικεντρώνεται στην

ποιότητα των ανθρώπινων πόρων που είναι ένας κύριος παράγοντας που συμβάλλει σημαντικά στην επιτυχία ενός οργανισμού. (Pohlman & Gardiner, 2000)

Οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν την επιτυχία της εκπαίδευσης στο σχολείο και ένα σχολείο θα είναι αποτελεσματικό μόνο εφόσον οι εκπαιδευτικοί είναι πλήρως υπεύθυνοι. Η δέσμευση του εκπαιδευτικού διαδραματίζει βασικό ρόλο στην επίτευξη της καλής ποιότητας των εκπαιδευτικών στόχων και επηρεάζει την επιτυχία της διδασκαλίας. Η δέσμευση είναι μια αξία και πρέπει να είναι ένα σύμφωνο ενός επαγγελματία εκπαιδευτικού με τον εαυτό του να εκτελεί μια εργασία με πλήρη ευθύνη, φροντίδα και υψηλή αφοσίωση. (Tadesse, 2019)

Η απόδοση των μαθητών επηρεάζεται και αυτό με τη δέσμευση των εκπαιδευτικών. Η δέσμευση των εκπαιδευτικών είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που επιτρέπει την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και η αφοσίωση του δασκάλου στην εκπαίδευση επηρεάζει την εκμάθηση των μαθητών Έτσι, οι ηγέτες μιας σχολικής μονάδας πρέπει να προσπαθούν να κάνουν τα σχολεία τους αποτελεσματικά και να επηρεάσουν τους δασκάλους για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. (Tadesse, 2019)

4.3 Επιπτώσεις οργανωσιακής δέσμευσης των δασκάλων

Σύμφωνα με τους Chan, Lau, Lim & Hogan (2008), οι θετικές επιπτώσεις της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν υψηλότερη ικανοποίηση από την εργασία, μεγαλύτερη παραγωγικότητα, λιγότερες απουσίες, καλύτερη συμπεριφορά σε οργανωτικά θέματα και αυξημένη απόδοση των μαθητών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή οργανωσιακή δέσμευση βελτιώνουν τις επιδόσεις τους, βελτιώνουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους και παρουσιάζουν μειωμένη αρνητική συμπεριφορά στο εργασιακό περιβάλλον. Επίσης, οι αφοσιωμένοι στον οργανισμό εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερο επίπεδο ικανοποίησης και ευθύνης (Balci, 2003).

Στον κλάδο της εκπαίδευσης, η δέσμευση των εκπαιδευτικών στον οργανισμό έχει μεγάλη σημασία για τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Οι Firestone και Pennell (1993) και Rosenholtz (1985) έχουν επισημάνει ότι η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τις επιδόσεις των μαθητών. Αν και η άμεση σχέση μεταξύ οργανωσιακής δέσμευσης και μαθησιακών αποτελεσμάτων δεν είναι πάντα απλή, είναι μια σημαντική έμμεση μεταβλητή για την απόδοση των μαθητών. Οι

Marks & Louis (1997) υποστηρίζουν ότι η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο επηρεάζει έμμεσα την ποιότητα της διδασκαλίας και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών.

Επίσης, η οργανωσιακή δέσμευση των δασκάλων είναι ένας σημαντικός δείκτης για την ύπαρξη μιας ισχυρής σχολικής κουλτούρας, η οποία θεωρείται σημαντική μεταβλητή για τη μάθηση των παιδιών και τα υψηλά ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Hulpria et al., 2011). Τα τελευταία χρόνια, η έννοια της ενδυνάμωσης και της αφοσίωσης έχει προσελκύσει την προσοχή των ερευνητών ως πιθανών καθοριστικών παραγόντων των επιδόσεων των εργαζομένων και της υψηλής απόδοσης σε διάφορα επαγγέλματα και διαφορετικούς οργανισμούς (Hamid et al, 2013).

4.4 Σχέση μεταξύ ικανοποίησης από την εργασία και οργανωσιακής δέσμευσης

Πολλοί μελετητές έχουν χρησιμοποιήσει διαφορετικές πτυχές της εργασιακής ικανοποίησης για να προβλέψουν χαρακτηριστικά των εργαζομένων, όπως η απόδοση, η οργανωσιακή δέσμευση και η ποιότητα των υπηρεσιών. (Dienhart & Gregoire, 1993, Oshagbemi, 2000, Yousef, 1998) Μέχρι σήμερα είναι συζητήσιμο το αν και κατά πόσο η ικανοποίηση από την εργασία είναι προγνωστικός παράγοντας της οργανωσιακής δέσμευσης ή το αντίστροφο.

Οι περισσότεροι ερευνητές έχουν κάνει την υπόθεση ότι η ικανοποίηση από την εργασία είναι μια πρόβλεψη της οργανωσιακής δέσμευσης (Porter et al., 1974, Price, 1977, Rose, 1991). Οι Slattery & Selvarajan (2005) εξέτασαν τις συσχετίσεις μεταξύ ικανοποίησης από την εργασία, οργανωσιακής δέσμευσης και κύκλου εργασιών μεταξύ εργαζομένων και βρήκαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ ικανοποίησης από την εργασία και της οργανωσιακής δέσμευσης.

Οι Pettijohn, Taylor & Keillor (2001) εξέτασαν τις υπάρχουσες σχέσεις μεταξύ επιδόσεων, οργανωσιακής δέσμευσης και ικανοποίησης από την εργασία. Σύμφωνα με τα ευρήματα τους, στις περιπτώσεις που μπορούσαν να εντοπιστούν διάφορα χαρακτηριστικά των αξιολογήσεων απόδοσης που δημιουργούσαν δέσμευση και ικανοποίηση, τότε οι εργαζόμενοι ενδέχεται να είναι πιο ικανοί και να αποφέρουν θετικά αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν ότι οι διαμεσολαβητικοί παράγοντες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βελτιώσουν την ικανοποίηση από την εργασία και την οργανωσιακή δέσμευση.

Σύμφωνα με άλλους μελετητές, η σημασία της ικανοποίησης από την εργασία και της σχέσης της με την οργανωσιακή δέσμευση έχει αναγνωριστεί εδώ και πολλά χρόνια. Η μετά-ανάλυση του Meyer et al. (2002) και οι εργασίες του Brief (1998) σχετικά με τις στάσεις παρέχουν σημαντική εικόνα αυτής της σχέσης. Ένας ικανοποιημένος και χαρούμενος εργαζόμενος τείνει να δεσμεύεται στον οργανισμό, επιστρέφοντας στον οργανισμό αυτό το θετικό αποτέλεσμα μέσω της δέσμευσης. Η θέση αυτή υποστηρίζεται από μελέτες των Cramer (1996), Delobbe & Vandenberghe (2000), Meyer et al.(2002), Yilmaz (2002) και Yousef (2001, 2002).

Ο Ostroff (1992) σε έρευνα του διαπίστωσε ότι οι οργανισμοί με τους πιο ικανοποιημένους υπαλλήλους τείνουν να είναι πιο αποτελεσματικοί από τις εκείνους με δυσαρεστημένους υπαλλήλους. Οι Ryan, Schmitt & Johnson (1996) διαπίστωσαν ότι το ηθικό των εργαζομένων σχετίζεται με τους δείκτες απόδοσης των οργανισμών, τα αισθήματα ικανοποίησης των πελατών και τους δείκτες κύκλου εργασιών. Οι Harter et al. (2002) βρήκαν θετικούς συσχετισμούς μεταξύ της εμπιστοσύνης των εργαζομένων και της οργανωσιακής απόδοσης που μετράται από την παραγωγικότητα, το κέρδος, τον κύκλο εργασιών των εργαζομένων, τα ατυχήματα των εργαζομένων και την ικανοποίηση των πελατών. Ο Gould-Williams (2003) υποστηρίζει ότι όταν οι εργαζόμενοι ενεργούν επιμελώς και έχουν εξαιρετικές επιδόσεις, η απόδοση θα είναι ανώτερη.

Όσον αφορά τις επιδόσεις μέσα σε ένα οργανισμό, αν και τα ερευνητικά αποτελέσματα πολλών μελετών υποδηλώνουν την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ ικανοποίησης από την εργασία και ατομικών επιδόσεων, η σχέση μεταξύ της ικανοποίησης από την εργασία και της απόδοσης είναι πιο περίπλοκη. (Bakotic, 2016)

Οι επιδόσεις επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες, τόσο εσωτερικούς, που μπορεί να επηρεάσει ο οργανισμός, όσο και από εξωτερικούς, οι οποίοι είναι πέρα από την επιρροή του οργανισμού. Οι στάσεις γενικότερα και ιδιαίτερα η ικανοποίηση από την εργασία σε πολλές περιπτώσεις επηρεάζουν πραγματικά την συμπεριφορά, αλλά όχι πάντα. Αυτός ο αντίκτυπος εμποδίζεται μερικές φορές από την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, συνθηκών και περιστάσεων. Θα ήταν αφελές να αναμένουμε ότι ο αντίκτυπος της ικανοποίησης από την εργασία στην οργανωσιακή συμπεριφορά (και επομένως στις οργανωσιακές επιδόσεις) είναι ορατός ανά πάσα στιγμή και υπό όλες τις περιστάσεις. (Bakotic, 2016)

Όσον αφορά τις μελέτες που παρουσιάστηκαν παραπάνω και που εξετάζουν τη σχέση μεταξύ ικανοποίησης από την εργασία και οργανωσιακής δέσμευσης, θα πρέπει να επισημανθεί ότι ο αριθμός των μελετών που επικεντρώνονται σε αυτή τη σχέση είναι πολύ μικρότερος σε σχέση με τον αριθμό των μελετών που αφορούν τη σχέση μεταξύ ικανοποίησης από την εργασία και ατομικής απόδοσης. Αυτές οι μελέτες δίνουν ασυνεπή αποτελέσματα. Ορισμένοι ερευνητές έχουν βρει μια θετική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης από την εργασία και των οργανωτικών επιδόσεων (Chan et al., 2000, Chandrasekar, 2011, Ellinger et al., 2002, Harter et al., 2002, Huselid 1995, Koys 2001, Schneider et al., 2003, Zohir, 2007), ενώ ορισμένοι, από την άλλη πλευρά, δεν ανακαλύπτουν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών (Daily & Near, 2000, Mohr & Puck, 2007).

Παρόλο που οι σαφείς κατευθυντήριες γραμμές της σχέσης μεταξύ της ικανοποίησης από την εργασία και των οργανωτικών επιδόσεων παραμένουν ανεπίλυτες, τα αρχικά στοιχεία έχουν δείξει ότι οι συνολικές συμπεριφορές των εργαζομένων έχουν συνδέσεις με τα αποτελέσματα της οργανωσιακής απόδοσης και το αντίστροφο. οι οργανωτικές επιδόσεις σχετίζονται με την ικανοποίηση από την εργασία. Ωστόσο, τα αποτελέσματα των μελετών δείχνουν πως η σχέση μεταξύ ικανοποίησης από την εργασία και της οργανωσιακής απόδοσης είναι πολύπλοκη. (Bakotic, 2016)

Από την διερεύνηση της διεθνούς βιβλιογραφίας παρατηρείται πως είναι πολλές οι αναφορές γίνονται όσον αφορά τη συσχέτιση ανάμεσα στην εργασιακή ικανοποίηση και την οργανωσιακή δέσμευση. (Dipboye et al., 1994, Meyer, 1997, Tett & Meyer, 1993, Falkenburg & Schyns, 2007). Ωστόσο, είναι φανερό πως δεν αποδίδουν όλοι οι ερευνητές το ίδιο πρόσημο σε αυτή τη συσχέτιση καθώς κάποιοι ερευνητές παρουσιάζουν μια θετική συσχέτιση ενώ άλλοι αρνητική. (Meyer, 1997)

Σε άλλες έρευνες γύρω από τη σχέση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και οργανωσιακής δέσμευσης, υπάρχουν ερευνητές οι οποίοι βασιζόμενοι σε μετά-αναλύσεις έχουν καταγράψει τη συσχέτιση μεταξύ τους να είναι αρκετά μέτρια προς ανίσχυρη (Iaffaldano & Muchinsky, 1985, Judge et al., 2001). Άλλοι, όπως ο Christen et al. (2006) υποστηρίζουν ότι κατά καιρούς οι έρευνες που υπάρχουν στη διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζουν αντικρουόμενα συμπεράσματα και αυτό οφείλεται σε παράγοντες που μεριλαμβάνουν τις μεθόδους μέτρησης των διαφόρων ερευνών καθώς και τα δομικά τους στοιχεία. Επίσης, σύμφωνα με τον Spector (1997), αυτή η συσχέτιση καθίσταται ισχυρότερη είναι όταν υπεισέρχεται ο παράγοντας των ανταμοιβών από την εργασία. Μια ακόμα παρατήρηση που προκύπτει από τη μελέτη

της βιβλιογραφίας είναι ότι υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις γύρω από τη σχέση δέσμευσης και απόδοσης στην εργασία, με κάποιους ερευνητές να θεωρούν ότι αυτή η σχέση δεν είναι ισχυρή (Steers, 1977, Mathieu & Zajac, 1990) και κάποιους άλλους να ισχυρίζονται ότι η συσχέτιση αυτή είναι σημαντική (Riketta, 2002).

Τα αποτελέσματα των μελετών δείχνουν πως η σχέση μεταξύ ικανοποίησης από την εργασία και της οργανωσιακής απόδοσης είναι πολύπλοκη και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης

Όμως, αν και η εργασιακή ικανοποίηση και η οργανωσιακή δέσμευση αναφέρονται στη σχέση που έχει ένας εργαζόμενος με την εργασία του σχετίζονται, ωστόσο είναι διαφορετικά στοιχεία που συμβάλλουν στη οικοδόμηση μιας αίσθησης (είτε θετικής είτε αρνητικής) προς την εργασία. Η διαφορά τους έγκειται στο γεγονός πως ενώ η εργασιακή ικανοποίηση αφορά μια κατάσταση που καθρεφτίζει τη συναισθηματική αντίδραση του εργαζομένου προς το έργο καθεαυτό που κάνει, η οργανωσιακή δέσμευση συνδέεται περισσότερο με μια γενικότερη αντίδραση προς όλο τον οργανισμό, και όσα αυτός πρεσβεύει. (Dipboye et al., 1994)

Έτσι, παρατηρείται πως η οργανωσιακή δέσμευση είναι λιγότερο συνδεδεμένη με την καθημερινότητα της εργασίας και με πράγματα που αφορούν την εργασιακή ρουτίνα και η διαμόρφωσή της πραγματοποιείται σε σημαντικά πιο μεγάλα χρονικά διαστήματα από ότι η εργασιακή ικανοποίηση, ενώ έχει και πιο διαχρονική εξέλιξη (Sagie, 1998). Η οργανωσιακή δέσμευση παρατηρείται πως είναι πιο σταθερή στη διάρκεια του χρόνου σε σχέση με την εργασιακή ικανοποίηση και φαίνεται πως εξελίσσεται αργά και σταθερά, εξαιτίας του γεγονότος πως διαμορφώνεται από διαρκείς αξιολογήσεις, ενώ η ικανοποίηση από την εργασία δεν είναι τόσο σταθερή, μιας και επηρεάζεται από την καθημερινότητα. (Porter et al., 1974)

Φυσικά, δεν είναι και τόσο εύκολο το να διαχωρίσει κάποιος τελείως αυτές τις δυο έννοιες, μιας και η θεωρία έχει υποδείξει πως έχουν πολλούς κοινούς παράγοντες και επίσης έχει υποστηριχθεί από αρκετούς μελετητές πως είναι δυο έννοιες οι οποίες έχουν σχέση αιτίου-αποτελέσματος, είτε με την έννοια πως η οργανωσιακή δέσμευση είναι εκείνη που έχει ως αποτέλεσμα την εργασιακή ικανοποίηση, είτε πως εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί προσδιοριστικό παράγοντα της οργανωσιακής δέσμευσης. (Mathieu, 1991)

Τέλος, με βάση τα ευρήματα άλλων μελετητών, οι εργαζόμενοι που διαθέτουν υψηλό επίπεδο οργανωσιακής δέσμευσης, παρουσιάζουν και γενικά υψηλή εργασιακή ικανοποίηση, καθώς επίσης και χαμηλά επίπεδα συγκρούσεων μεταξύ

εργασίας και προσωπικής ζωής και χαμηλά επίπεδα εργασιακού στρες. (Allen & Meyer, 1991) Η σχέση ανάμεσα στην εργασιακή ικανοποίηση και την οργανωσιακή δέσμευση μπορεί να είναι θετική ή αρνητική, όταν π.χ. ένας εργαζόμενος έχει θετικά συναισθήματα για τον οργανισμό, τις αξίες και τους σκοπούς της, όμως ταυτόχρονα δεν είναι ικανοποιημένος από την εργασία του ή το αντικείμενό της.

Συμπεράσματα

Παρά την απουσία κοινής αντίληψης σχετικά με την έννοια της ικανοποίησης από την εργασία, αυτό που είναι συνεπές στη βιβλιογραφία είναι ότι αφορά το πώς αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για τη δουλειά τους ή για διάφορες πτυχές της δουλειάς τους. Η ικανοποίηση από την εργασία είναι η συναισθηματική αντίδραση των εκπαιδευτικών στη δουλειά τους που προκύπτει από τη σύγκριση των πραγματικών αποτελεσμάτων με το τι θέλουν. Η ικανοποίηση από την εργασία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο τόσο για την ανάπτυξη τόσο του οργανισμού όσο και των εκπαιδευτικών. Η ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντική καθώς επηρεάζει άμεσα τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών και τη μελλοντική καριέρα τους.

Κάποιοι από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ικανοποίηση από την εργασία είναι οι συνθήκες εργασίας, οι μισθοί, οι πολιτικές και οι στρατηγικές του διευθυντή και του οργανισμού, η ποιότητα του εργασιακού περιβάλλοντος και οι διαφορετικές τάσεις όσον αφορά το εργασιακό περιβάλλον. Το οικονομικό σκέλος φαίνεται να είναι ο παράγοντας που επηρεάζει περισσότερο την ικανοποίηση από την εργασία λόγω της βασικής ανάγκης εργασίας του εργαζόμενου να αυξήσει τον πλούτο του. Η ικανοποίηση από την εργασία εξαρτάται από την ισορροπία του ρόλου στην εργασία (όπως η εκπαίδευση, ο χρόνος εργασίας και η προσπάθεια) και τα αποτελέσματα της εργασίας (όπως τα οφέλη, το status, η σημασία των καθηκόντων και οι συνθήκες εργασίας). Στον κλάδο της εκπαίδευσης, η έννοια της ικανοποίησης από την εργασία αναφέρεται σε αυτό που οι δάσκαλοι αισθάνονται για το έργο διδασκαλίας τους. Η ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τις πτυχές της σχολικής ζωής όσον αφορά την οργανωσιακή τους δέσμευση και την απόδοση της εργασίας τους.

Η οργανωσιακή δέσμευση του εκπαιδευτικού αντικατοπτρίζει μια πολυδιάστατη ψυχολογική προσκόλληση ενός δασκάλου σε ένα συγκεκριμένο σχολείο στο οποίο ανήκει. Επίσης, μπορεί να αντικατοπτρίζει και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών ως δέσμευση προς τους μαθητές τους, την αφοσίωση τους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τη δέσμευση τους σε ένα συγκεκριμένο σχολείο.

Η οργανωσιακή δέσμευση μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε τρεις τύπους: την συναισθηματική δέσμευση, την δέσμευση συνέχειας και την κανονιστική δέσμευση.

Η συναισθηματική δέσμευση αναφέρεται στην προθυμία των εκπαιδευτικών να παραμείνουν εντός ενός οργανισμού λόγω της πεποίθησης ότι ο ρόλος τους και οι στόχοι τους είναι σαφώς καθορισμένοι και λαμβάνουν υποστήριξη από τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Η δέσμευση συνέχειας αναφέρεται στα οφέλη της παραμονής στον οργανισμό εξαιτίας των μειωμένων δυνατοτήτων εργασίας εκτός του οργανισμού και επειδή το εκτιμώμενο κόστος αποχώρησης από τον οργανισμό θα είναι υψηλότερο. Η κανονιστική δέσμευση αναφέρεται στην προθυμία ενός εκπαιδευτικού να παραμείνει στον οργανισμό λόγω του αισθήματος της υποχρέωσής του. Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός πιστεύει ότι πρέπει να παραμείνει σε έναν συγκεκριμένο οργανισμό επειδή πιστεύει ότι είναι ηθικά σωστό να το πράξει.

Ο όρος «οργανωσιακή δέσμευση» στον κλάδο της εκπαίδευσης αναφέρεται στην προθυμία των εκπαιδευτικών να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του συγκεκριμένου σχολείου στο οποίο ανήκουν. Η οργανωσιακή δέσμευση του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι υψηλή ή χαμηλή. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή οργανωσιακή δέσμευση είναι πολύ λιγότερο πιθανό να εγκαταλείψουν το έργο της διδασκαλίας τους και είναι επίσης λιγότερο πιθανό να απουσιάζουν από το σχολείο. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή οργανωσιακή δέσμευση μπορεί να απουσιάζουν συχνά από το σχολείο ενώ είναι πιθανό στο μέλλον να ασχοληθούν με πιο ελκυστικές για εκείνους δραστηριότητες.

Τέλος, η ικανοποίηση από την εργασία οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε υψηλότερες επιδόσεις στην εργασία ενώ έχει υποστηριχθεί μια ισχυρή και θετική συσχέτιση με την οργανωσιακή τους δέσμευση.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Aamodt, M.G. (2004). Applied Industrial/Organizational Psychology. (4th edition).USA-Thomson/Wadsworth.
- Ahuja, K. K. & Shukla, B. (2007). Human resource management. India: Kalyani publishers.
- Allen, N.J. and Meyer, J.P., (1990) The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. Journal of occupational and organizational psychology 63(1). pp.1-18.
- Amos, TL., Pearson, NJ., Ristaw, A. & Ristaw, L. (2008). Human resource management. (3rd ed.). Cape Town: Juta & Co.
- Anderson, N. (2001). Organizational Psychology. London: Sage Publishers.
- Armstrong, M. (2006). A handbook of human resource management practice,(10Edition) London, Kogan Page Publishing,p. 264.
- Aswathappa, K. (2005). Human resource and personnel management. (4th ed.). New Delhi: McGraw-Hill Company.
- Atchison, T. (1999). They myths of employee satisfaction. Healthcare Executive 14 (2) :18-23.
- Ayele, D. (2014), Teachers' job satisfaction and commitment in general secondary schools of Hadiyazone in southern nation nationality and people of regional state, Thesis Presented to the Jimma University, Ethiopia.
- Badenhorst, G., George, E. & Louw, D. (2008). Job satisfaction among urban secondary school teachers in Namibia. South African Journal of Education, 28:135-154.
- Bagraim, J. J. (2003). The dimensionality of professional commitment. SA Journal of Industrial Psychology,29(2), 6 -9.
- Baiocco, R., Laghi, F., & D'Alessio, M. (2009). Decision-making style among adolescents: Relationship with sensation seeking and locus of control. Journal of Adolescence, 32(4), 963-976.

- Bakotić, D. (2016) Relationship between job satisfaction and organisational performance, *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 29:1, 118-130.
- Balci, O. 2003. Validation, verification, and certification of modeling and simulation applications. In *Proceedings of the 2003 Winter Simulation Conference*, ed. S. Chick, P. J. Sanchez, E. Ferrin, and D. J. Morrice, 150-158. Piscataway, New Jersey: IEEE.
- Balkin, DB., Cardy, RL. & Gomez-Mejia, LR. (2003). *Maintaining human resources*.(3rd ed.). New Delhi: Prentice Hall.
- Barnes andvConti Associates (2009). *Building working relationships: Constructive*
- Baron, R.A., & Greenberg, J. (1990). *Behavior in organizations: Understanding and managing the human side of work (Vol.1)*. Allyn & Bacon.
- Bateman, T.S, and Snell, S.A. (2009). *managementleading and collaborating in the competitive world*.(8th ed.). NewYork: McGraw-Hill Co.
- Beck, N.M. & Wilson, J.H. (2000). Development of affective organizational commitment: A cross-sequentialexamination of change with tenure. *Journal of Vocational Behavior*. 56, 114-136.
- Beijaard, D., Verloop, N, & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764.
- Beijaard, D., Verloop, N, & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' profes- sional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Bennell, P. & Akyeampong, K. (2007). *Teacher motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia*. London: Department for International Development.
- Ben-Peretz, M., Mendelsona, N., & Kronb, F. W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Educa- tion*, 19(2), 277–290.

- Bernstein, D. A., & Nash, P. W. (2008). *Essentials of psychology* (4th ed.). Boston: Cengage Learning.
- Boggie, T. (2005). Unhappy employees [Electronic version]. *Credit Union Management*, 28(4), 34-37.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37, 662-683.
- Bratton, J. & Gold, J. (2007). *Human resource management theory and practice*. New York: Palgrave.
- Brief, A. P. 1998. *Attitudes in and around Organizations*. London: Sage.
- Brown, K. M., & Wynn, S. R. (2009). Finding, supporting, and keeping: The role of the principal in teacher retention issues. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 27-63.
- Buitendach, J.H., and De Witte, H. (2005). Job insecurity, extrinsic and intrinsic job satisfaction and affective organisational commitment of maintenance workers in a parastatal.
- Celep, C. (2000). Teachers' Organizational Commitment In Educational Organizations. *Trakya University, Edirne, TURKEY. National Forum of Teacher Education Journal*, 1 (10E), (3).
- Chan, K. C., Gee, M. V., & Steiner, T. L. (2000). Employee happiness and corporate financial performance. *Financial Practice and Education*, 10, 47–52.
- Chan, W. Y., Lau, S., Lim, S., & Hogan, . (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 45 (3), 597-630.
- Chandrasekar, K. (2011). Workplace environment and its impact on organisational performance in public sector organisations. *International Journal of Enterprise Computing and Business Systems*, 1, 1–16.
- Chaplain, R., & Freeman, A. (1998). *Stress and Coping*. Cambridge: Pearson Press. Demirel, H. (2014, 2 21). An investigation of the relationship between job and life satisfaction. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 116, 4925-4931.
- Cheryl, K. (2002). Stanford Presenteeism Scale: Health status and Employee Productivity. *Journal of Occupational and Environmental*

Medicine/ American College of Occupational and Environmental Medicine, 44(1), 14 - 20.

- Chi, H.K., Tsai, H.P. and Chang, P.F., (2007) Investigating the relationship among leadership styles, emotional intelligence and organization commitment on job performance: A study of salespeople in Thailand. *The Journal of Human Resource and Adult Learning* 3(2). pp.199-212.
- Christen M. and Soberman D. (2005). Job satisfaction, job performance and effort: A Re- Examination. Working paper series.
- Christen, M., Iyer, G., & Soberman, D. (2006). Job Satisfaction, Job Performance, and Effort: A Reexamination Using Agency Theory. *Journal of Marketing*, 70, 137-150.
- Cockcroft, J. (2001). Job satisfaction and organizational commitment: An empirical investigation in the Free State branches of a service organization. Unpublished honours thesis, University of the Free State, Free State.
- Cohen, A. (2003). Multiple commitments in the workplace: An integrative approach. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cramer, D. 1996. "Job Satisfaction and Organizational Commitment: A Two-Wave Panel Study." *Journal of Organizational Behavior* 17(4): 389–400.
- Crosswell, L. (2006). Understanding Teacher Commitment in Times of Change. Doctoral Thesis.
- Čulibrk J. Delić, M. Mitrović, S. Čulibrk, D. (2018). Job Satisfaction, Organizational Commitment and Job Involvement: The Mediating Role of Job Involvement. *Frontiers in Psychology*. Volume 9.
- Cummings, K. (1970) Job satisfaction and Performance, *Journal of Social Psychology*, 141 (5) 541-563. David, F, Joseph and William, K. (1970) Job satisfaction Commitment, Irwin : Illions.
- Curry, J. P., Wakefield, D. S., Price, J. L., & Mueller, C. W. (1996). On the Casual Ordering of Job Satisfaction, Job Involvement and Organisational Commitment. *Academy of Management Journal*, 27, 210-230.
- Daft, R. L. (1997). *Management*. Orlando, Florida: Harcourt Brace.

- Daily, C. M., & Near, J. P. (2000). CEO satisfaction and firm performance in family firms: Divergence between theory and practice. *Social Indicators Research, 51*, 125–170.
- Darboe, K. (2003). An empirical study of the social correlates of job satisfaction among plant science graduates of a Midwestern University. Lanham, MD: University Press of America.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal, 32*(4), 601–616.
- Delobbe, N. and C. Vandenberghe. 2000. “A Four-Dimensional Model of Organizational Commitment Among Belgian Employees.” *European Journal of Psychological Assessment 16*(2): 125–138.
- Dienhart, J. R. & Gregoire, M. B. (1993), “Job satisfaction, Job involvement, job security, and Customer focus of Quick-service Restaurant Employees”, *Hospitality Research Journal*; 16(2), 29-44.
- Dipboye, R. L., Smith, C. S. and Howell, W. C. (1994), *Understanding an Industrial and Integrated Organizational Approach Psychology*, Harcourt Brace College Publishers, Fort Worth, TX.
- Ellickson MC, Logsdon K (2001). Determinants of job satisfaction of Municipal Government employees. *State and Local government Review. 33*(3):173-184.
- Ellinger, A. D., Ellinger, A. E., Yang, B., & Howton, S. W. (2002). The relationship between the learning organization concept and firm’s financial performance: An empirical assessment. *Human Resource Development Quarterly, 13*, 5–22.
- Ellsworth, R., Hawley, D. & Mau, W. J. (2008). Job satisfaction and career persistence of beginning teachers. *International Journal of Educational Management, 22*(1):48-61.
- Falkenburg K., Schyns B., (2007). Work satisfaction, organizational commitment and withdrawal behaviours, *Management Research News, Vol. 30* Issue: 10, pp.708-723.
- Faragher E, Cass M, Copper C (2005). The relationship between job satisfaction and health: a meta analysis. *Occup. Environ med, 62*, 105-112.

- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63 , 489-525.
- Fleishmann, E. & Cleveland, J. 2003. Series Foreword. In Cohen, A. *Multiple Commitments in the Workplace, an Integrative Approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Furnham, A. (2005). *The psychology of behaviour at work: the individual in the organisation*. (2nd ed.). New York: Taylor and Francis.
- García-Morales, V.J., Lloréns-Montes, F.J. and Verdú-Jover, A.J., (2008) The effects of transformational leadership on organizational performance through knowledge and innovation. *British journal of management* 19(4). pp.299-319
- George, J.M. and Jones, G.R. (2008). *Understanding and Managing Organizational behavior*, Fifth Edition, New Jersey, Pearson/Prentice Hall, p. 78
- Gerhard Huber, S., (2004) School leadership and leadership development: Adjusting leadership theories and development programs to values and the core purpose of school. *Journal of educational administration* 42(6). pp.669-684.
- Glisson, C., & Durick, M. (1988). Predictors of job satisfaction and organizational commitment in human service organizations. *Administrative Science Quarterly*, 33, 61–81.
- Goodson, I. F., & Cole, A. L. (1994). Exploring the teacher's professional knowledge: Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85–105
- Gould-Williams, Julian. (2003). The Importance of HR Practices and Workplace Trust in Achieving Superior Performance: A Study of Public-Sector Organizations. *International Journal of Human Resource Management*. 14. 28-54.

- Graham, M.W., & Messner, P.E. (1998). Principals and job satisfaction [Electronic Version]. *The International Journal of Educational Management*, 12(5), 196-202.
- Greenberg J. & Baron A., (2000). *Behavior in organizations*. 7th edn, N.J.: Prentice Hall.
- Griffin, RW. & Moorhead, G. (2010). *Organisational behaviour: managing people and organizations*. (9th ed.). South-Western, USA: Cengage Learning.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333–356.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333–356.
- Grissom, J. A. (2011). Can good principals keep teachers in disadvantaged schools? Linking principal effectiveness to teacher satisfaction and turnover in hard-to-staff environments. *Teachers College Record*, 113(11), 2552-2585.
- Grissom, J. A., & Keiser, L. R. (2011). A supervisor like me: Race, representation, and the satisfaction and turnover decisions of public sector employees. *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(3), 557–580.
- Grissom, J. A., Nicholson-Crotty, J., & Keiser, L. R. (2012). Does my boss's gender matter? Explaining job satisfaction and employee turnover in the public sector. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 22(4), 649–673.
- Griva, E., Panitsidou, E., & Chostelidou, D. (2012). Identifying factors of job motivation and satisfaction of foreign. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 46, 543-547.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 9, 157-191.
- Hamid, S. F., Nordin, N., Adnan, A., & Sirun, N. (2013). A study on primary school teachers' organizational

commitment and psychological empowerment in the district of klang. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 90, 782-787.

- Hamidi, F. and Azizi, F., (2012) Relationship between emotional intelligence and leadership styles of principals in high schools. *International Journal of Vocational and Technical Education* 4(4). pp. 60-67.
- Hansson, M., Hasanen, L. & Hellgren, J. (2011). Goal setting and plant closure: when bad things turn good. *Economic and Industrial Democracy*, 32(1):135-156.
- Hariri, H. (2011). Leadership styles, decision-making styles, and teacher job satisfaction: an Indonesian school context (Doctoral dissertation). James Cook University, Australia.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Hayes, T. L. (2002). Business unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis, *Journal of Applied Psychology*, 87(2), 268-279.
- Heller, H. (1993). The relationships between teacher job satisfaction and principal leadership style. *Journal of School Leadership*, 3, 408-428.
- Hewstone, R. & Stroebe, B. (2001). *Social Psychology*. Victoria: Blackwell Publishing House.
- Hongying, S. (2008). Literature review of teacher job satisfaction. *Chinese Education and Society*, 40(5):11-16.
- Hui, H., Salarzadeh Jenatabadi, H., Ismail, B., Azina, N., Radzi, W. M., & Jasimah, C. W. (2013). Principal's leadership style and teacher job satisfaction: A case study in China. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 5(4), 175-184.
- Hulpia, H., Devos, G., & VanKeer, H. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: Examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 47 (5), 728-771.
- Huselid, M. A. (1995). The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance. *Academy of Management Journal*, 38, 635–672.

- Iaffaldano, M. T., & Muchinsky, P. M. (1985). Job Satisfaction and Job Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 97 (2), 251-273.
- Inuwa, Mohammed. (2015). The Impact of Job Satisfaction, Job Attitude and Equity on Employee Performance. *The International Journal Of Business & Management (ISSN 2321 –8916)*. 3. 288-293.
- Jha, S. (2011). Influence of psychological empowerment on affective, normative and continuance commitment: A study in the Indian IT industry. *Journal of Indian Business Research*, 3 (4), 263-282.
- Jiang, P. (2016). The Primary Purpose of Education. Διαθέσιμο: <https://pdfs.semanticscholar.org/3d43/c6f362f595a40589c36867cf00280811be85.pdf>
- 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.
- Jyoti, J. & Sharma, RD. (2006). Job satisfaction among school teachers. *IIMB Management Review*, 18(4):349-363.
- Kagan, M. D. (1992). Professional Growth Among Pre- service and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169.
- Kalin, J. (2006). Teaching (future) teachers at the Faculty of Arts in partnership with schools]. In: C. Peklaj (ed). *Theory and practice in teacher education* (pp. 173–182).
- Kaliski, B.S. (2007). *Encyclopedia of Business and Finance*, Second edition, Thompson Gale, Detroit, p. 446.
- Kondalkar, V. G. (2007). *Organizational behavior*. India: New Age International (P) Lid.
- Konert, E. (1998). The relationship among middle-school teacher burnout, stress, job satisfaction and coping styles (Doctoral Dissertation). (58-11A), 4143. Wayne State University: Dissertation Abstracts International.
- Koustelios, A. (2001) Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.

- Koustelios, A. (2005) Physical education teachers' in Greece: Are they satisfied? *International Journal of Physical Education*,42(2), 85-90.
- Koutouzis E., & Papazoglou A. (2016). Transforming Greek Primary Schools into Learning Organization, XII International Transformative Learning Conference, At Pacific Lutheran University, Tacoma, WA, USA.
- Koys, D. J. (2001). The effects of employee satisfaction, organizational citizenship behavior, and turnover on organizational effectiveness: a unit-level, longitudinal study. *Personnel Psychology*, 54, 101–114.
- Kreitner, R., & Kinicki, A. (1998). *Organizational behavior*:(4th Edition). New York: Mc Graw-Hill Inc.
- Latham, GP. & Locke, EA. (2002).Building a practically useful theory of goal setting and taskmotivation. *American Psychologist*, 59(7):705-717.
- Leithwood, K. (2005), *Educational Leadership: A Review of the Research*, The Laboratory for Student Success, Philadelphia, PA.
- Leithwood, K. (2006). *Teacher working conditions that matter: Evidence for Change*.Toronto: University Avenue. Elementary Teachers' Federation of Ontario
- Linz, SJ.(2003). Job satisfaction among Russian workers. *International Journal of Manpower*, 24(6):626-652.
- Locke, E.A., (2005) Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior* 26(4). pp. 425-431.
- Luthans, F. (1998). *Organisational behavior*.(8th ed.). India: McGraw-Hill.
- Maheshwari, S., Bhat, R., & A. (2007). Implications of human resource practices and other structural factors on commitment of public medical professionals in India. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/5113790_Implications_of_Human_Resource_Practices_and_Other_Structural_Factors_on_Commitment_of_Public_Medical_Professionals_in_India
- Makovec, D. (2018). The teacher's role and professional development. *International Journal of Cognitive Research in Science Engineering and Education*. 6. 33-45.
- 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, 245-275.

- Maslow, A. H. (1954). *A Theory of Human Motivation*. In A. H. Maslow, *Motivation and Personality* (pp. 80-106). New York: Harper & Row Publishers.
- Mathieu, J. E. (1991). A Cross-Level Nonrecursive Model of the Antecedents of Organizational Commitment and Satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 76 (5), 607-618.
- Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A Review and Meta-Analysis of the Antecedents, Correlates, and Consequences of Organizational Commitment. *Psychological Bulletin*, 108 (2), 171-194.
- Mau, W. (1995). Educational planning and academic achievement of middle school students: A racial and cultural comparison. *Journal of Counseling and Development*, 73, 518–526.
- Meyer, J. P. & Herscovitch, L. 2001. Commitment in the workplace. Toward a general model. *Human Resource Management Review* 11 (3), 299–326.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). Model of Organizational Commitment: Measurement Issues. *ICFAI Journal of Organizational Behavior*, 6, 7-25.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., and Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 20-52.
- Meyer, J.P. (1997), “Organizational commitment”, in Cooper, C.L. and Robertson, I.T. (Eds), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, Vol. 12, John Wiley, New York, NY, pp. 175-228.
- Meyers, C. V., & Hitt, D. H. (2017). School turnaround principals: What does initial research literature suggest they are doing to be successful? *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 22(1), 38-56.
- Michell, BC. (2001). *Motivations among Entrepreneurs in Rural South Africa, A Comparative Study*, M.A. dissertation, Industrial Psychology, University of South Africa.

- Miller, D., & Lee, J. (2001). The people make the processes. Commitment to employees, decision-making and performance. *Journal of Management*, 27, 163-189.
- Miner, JB. (2005). *Organisational behaviour. Essential theories of motivation and leadership*. New York: ME. Sharpe, Inc.
- Mohr, A. T., & Puck, J. F. (2007). Role conflict, general manager job satisfaction and stress and the performance of international joint ventures. *European Management Journal*, 25, 25–35.
- Moir, E. (2009). Accelerating teacher effectiveness. Lessons learned from two decades of new teacher induction. *Phi Delta Kappan*, 91(2), 14-21.
- Morrow, P. (1993). *The Theory and Measurement of Work Commitment*. Greenwich, CT: Jai.
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. (1982). Organizational linkage: the psychology of commitment, absenteeism and turnover. *Organizational and Occupational Psychology*, 10(3), 2008.
- Mowday, R.T., (1998) Reflections on the study and relevance of organizational commitment. *Human resource management review* 8(4). pp. 387-401.
- Mowday, R.T., (1998) Reflections on the study and relevance of organizational commitment. *Human resource management review* 8(4). pp. 387-401.
- Mueller, C. W., & Kim, S. W. (2008). The contented female worker: Still a paradox?. In K. A. Hegtvedt and J. Clay-Warner (Eds.), *Justice: Advances in group processes volume 25* (pp.117-150). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Mullins, L.J. (1999). *Management and organizational behavior* (5th ed.). Great Britain: Pitman publishing
- Mullins, L.J. (1999). *Management and organizational behavior*:(5th ed.). Great Britain: Pitman publishing
- Mullins, LJ. (2005). *Management and Organisational Behaviour*. Prentice hall. UK 7th Ed. 88(431):1052-1058.
- Naylor, J. (1999). *Management*. Harlow: Prentice hall.

- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 145-177.
- Nias, J. (1989). Teaching and the self. In: M. L. Holly & C. S. McLoughlin (Eds.), *Perspective on teacher professional development* (pp. 151–171). London: Falmer Press.
- Northcraft, T., & Neale, H. (1996). *Organisation Behaviour*. London: Prentice-Hall.
- Okpara, JO. (2006). Gender and the relationship between perceived fairness in pay, promotion, and job satisfaction in a sub-Saharan African economy. *Women in Management Review*, 21(3):224-240.
- Oshagbemi, T. (2001). How satisfied are academics with the behaviour/supervision of their line managers? *The International Journal of Educational Management*, 15(6) 283-291.
- Oshagbemi, T. (2006b), "Is length of service Related to the level of Job Satisfaction?" *International Journal of Social Economics*, 27(3), 213-226.
- Ostroff, C. (1992). The Relationship Between Satisfaction, Attitudes, and Performance: An Organizational Level Analysis. *Journal of Applied Psychology*. 77. 963-974.
- Papanastasiou, E. & Zempylas, M. (2008) 'Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: evidence from Cyprus'. *Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration & Management*, 36(3), 75-86.
- Pareek, U. (2004). *Understanding Organizational Behaviour*. New Delhi: Oxford University Press. *Metamorphosis: A Journal of Management Research*. 4. 171-175.
- Perie, M., Baker, D., & Whitener, T. (1997). Job satisfaction among America's teachers. Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation (NCES 97-471). Washington: DC: U.S. Department of

Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center of Education Statistics

- Perrachione, BA., Petersen, GJ. & Rosser, VJ. (2008). Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *The Professional Educator*, 32(2):25-41.
- Pettijohn, C.E.; Pettijohn, L.S.; Taylor, A.J. (2000). An exploratory analysis of salesperson perceptions of the criteria used in performance appraisals, job satisfaction and organizational commitment, *Journal- of-Personal-Selling-and-Sales-Management*, 20 (2): 77-80.
- Petzko, V. N. (2004). Findings and implications of the NASSP national study of leadership in middle level schools (volumes I and II): Teachers in middle level schools. *NASSP Bulletin*, 88(638), 69-88.
- Pohlman, R.A. & Gardiner, G.S. (2000). *Value Driven Management: How to Create and Maximize Value Over Time for Organizational Success*, AMACOM, New York, NY.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. 1974. Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59: 603-609.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational Commitment, Job Satisfaction, and Turnover Among Psychiatric Technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59, 603-609.
- Price, J.L. (1977), *The study of Turnover*, Ames, IA: Iowa State University Press.
- Pushpakumari, M. D. (2008). The impact of job satisfaction on job performance: An empirical analysis. *City Forum*, 9, 89-105.
- Reichers, A. E. 1985. A review and reconceptualization of organizational commitment. *Academy of Management Review*, 10: 465-476.
- Rhodes, C., Nevill, A. & Allan, J. (2004) Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction, Dissatisfaction morale and retention within an English Local Education Authority. *Research in Education*, (71), 74-87.
- Richards, J. (2005). Principal behaviors that encourage teachers: Perceptions of teachers at three different stages. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Montreal, Canada.

- Ricketta, M. (2002). Attitudinal Organizational Commitment and Job Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 23 (3), 257-266.
- Robbins, S. P. (2005). *Essentials of Organisational Behavior*. New Jersey: Pearson.
- Rodrigues, L. D. A. D., de Pietri, E., Sanchez, H. S., & Kuchah, K. (2018). The role of experienced teachers in the development of pre-service language teachers' professional identity: Revisiting school memories and constructing future teacher selves. *International Journal of Educational Research*, 88, 146-155.
- Rollinson, D., Broadfield, A., Edwards, D., *Organizational Behaviour and analysis: An integrated approach*, Addison-Wesley, New York, 1998
- Rose, R.W.(1991).Comparisons of Employee Turnover in Food and Beverage and other Departments in Hotel Properties, Ann Arbor, MI: UMI Dissertations Services.
- Rosenholtz, S. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education* , 93 , 352-387.
- Ryan, A. M., Schmit, M. J., & Johnson, R. (1996). Attitudes and effectiveness: Examining relations at an organizational level.*Personnel Psychology*,49, 853–882.
- Saeed, M. M. & Asghar, M. A.(2012). Examining the relationship between training, motivation and employees job performance: The moderating role of person job fit. *Journal of basic and applied scientific research Vol.2* (12)12177-12183
- Sagie, A. (1998), “Employee absenteeism, organizational commitment, and job satisfaction: another look”, *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 2, pp. 156-71.
- Saiti, A. (2007). Main Factors of Job Satisfaction among Primary School Educators:Factor of the Greek Reality. *Management in Education*, 21(2), 23-27.
- Saiyadain, M (2007), *Human Resource Management*, New Delhi, Tata McGraw Hill.

- Saleem, Z., Batool, S., & Khattak, S. R. (2017). Relationship between Leadership Styles and Organizational Commitment: Moderating Role of Emotional Intelligence and Organizational Support. *Journal of Managerial Sciences*, 11(1).
- Samuel, M., & Stephens, D. (2000). Critical dialogues with self: Developing teacher identities and roles—a case study of South Africa. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 475–491.
- Saracaloglu, A. S. (2009). Investigating the self-efficacy beliefs of science and elementary teachers with respect with some variables. *Journal of Theory and Practice in Education*.
- Sargent, T. and Hannum, E. (2005). Keeping teachers' happy: Job satisfaction among primary school teachers' in rural northwest China. University of Pennsylvania. Gansu Survey of Children and Families Papers.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J.G. & Osborn, R. N. (2004). *Organisational Behavior*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn, R. N. & Uhl-Bien, M. (2011). *Organizational behavior*. (11th ed.). Asia: John Wiley & Sons, inc.
- Schmidt, SW. (2007). The relationship between satisfaction with workplace training and overall job satisfaction. *Human Resource Development Quarterly*, 18(4):481-498.
- Schneider, B., Hanges, P. J., Smith, D. B., & Salvaggio, A. N. (2003). Which comes first: Employee attitudes or organizational financial and market performance? *Journal of Applied Psychology*, 88, 836–851.
- Scott, M. (2004). Perceptions of Fundamental Job Characteristics and their level of Job Satisfaction. Mississippi State University Extension Service Agents: Unpublished Masters Thesis State University.
- Shah, S., & Jalees, T. (2004). An analysis of job satisfaction level of faculty members at the University Of Sindh Karachi Pakistan. Shaheed Zulfiqar Ali Bahutto Institute of science and technology. *Journal of Independent studies and Research (JISR) PAKISTAN*. 2(1):26-30.
- Shann, M. (1998, 2). Personal commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research* (92), 67-73.

- Sharma, J. P. & Bajpai, N. (2011). Salary satisfaction as an antecedent of job satisfaction: Development of a regression model to determine the linearity between salaries satisfaction and job satisfaction in a public and a private organization. *European journal of social science*, Vol.18, number 3.
- Sharma, M. & Ghosh, A. (2006), Perception of Organizational Climate and Job Satisfaction in Nursing Staff Personnel. *Indian Journal of Social Work*, 67(3) 263-74.
- Simatwa EMW (2011). Job Satisfaction and Dissatisfaction among Teachers in Kenya. *Kenya Journal of Education Planning Economics and Management*. Vol.3 (3) 114-123
- Simon (2011). What is job security and does it really exist? Διαθέσιμο: <https://www.simonstapleton.com/wordpress/2011/02/12/what-is-job-security-and-does-it-really-exist/>
- Slattery and Selvarajan (2005), “Antecedents to Temporary Employee’s Turnover Intentions ,”Submitted for possible inclusion in the program for the Organisation Behaviour and Organisational Theory track at the March 31- April 2,2005 Midwest Academy of Management’s Annual Meeting.
- South African Journal of Business Management, 36(2), p. 27-36.
- Spector, P.E. (1997), *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes, and Consequences*, Sage.
- Statt, D. (2004). *The Dictionary of Business Management: Third edition*, Routledge Publishing, Detroit, p. 78.
- Steers, R. M. (1977).Antecedents and Outcomes of Organizational Commitment.*Administrative Science Quarterly*, 22, 46-56.
- Šteh, B., & Kalin, J. (2006). The views of graduates and students of the Faculty of Arts in ways of working in the subjects of pedagogical training]. In: C. Peklaj (Ed.).*Theory and practice in teacher education (79–90)*.
- Swailes, S. (2002). Organizational commitment: a critique of the construct and measures.*International Journal of Management Reviews*, 4, pp. 155–179.
- Tadesse, EF. (2019). Teachers’ Organizational Commitment at Secondary School in Addis Ababa, Ethiopia. Διαθέσιμο: <https://www.ijern.com/journal/2019/April-2019/05.pdf>

- Tella A., Ayeni CO., & Popoola SO (2007). Work Motivation, job satisfaction and organizational commitment: Library personnel in Academic and Research Libraries in OYO State Nigeria.
- Tett, R.P. and Meyer, J.P. (1993), “Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention, and turnover: path analysis based on meta-analytic findings”, *Personnel Psychology*, Vol. 46, pp. 259-93.
- Trotter, T., Van Wart, M., & Wang, X. (2008). Examining the nature and significance of leadership in government organizations. *Public Administration Review*, 68(2), 319-333.
- Tsui, K., Leung, T., Cheung, Y., Mok, H., & Ho, W., (1994): The organizational health and personal characteristics in primary schools. *CUHK Journal of Primary Education*, 4 (2), pp. 27-41.
- Volkmann, M. J., & Anderson, M. A. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 82(3), 293–310.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teachers and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310.
- Werang, B., Betaubun, M., Pure, E. (2015). Factors influencing teachers' organizational commitment (Case study on primary schools' teachers in remote area of Merauke regency, Papua, Indonesia). *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research*. 2. 122-130.
- White, J. (2008). *Aims as Policy in English Primary Education (Primary Review Research Survey 1/1)*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education,
- Yilmaz, C. 2002. “Salesperson Performance and Job Attitudes Revisited: An Extended Model and Effects of Potential Moderators.” *European Journal of Marketing* 36(11=12): 1389–1414.
- Yousef, D. A. 2001. “Islamic Work Ethic—A Moderator Between Organizational Commitment and Job Satisfaction in a Cross-Cultural Context.” *Personnel Review* 30(2): 152–169.

- Yousef, D. A. 2002. “Job Satisfaction as a Mediator of the Relationship Between Role Stressors and Organizational Commitment: A Study from an Arabic Cultural Perspective.” *Journal of Managerial Psychology* 17(4): 250–266.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004) Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.
- Eliophotou-Menon, M.,
- Zohir, S. C. (2007). Role of Dhaka export processing zone: Employment and empowerment. Research Report, Bangladesh Institute of Development Studies, Dhaka, People’s Republic of Bangladesh.

Ελληνόγλωσση

- 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.
- Δημητρόπουλος Ε. (1998) Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμα τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού. Αθήνα, Γρηγόρη.
- Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α. & Πιντζοπούλου, Ε. (2006) ‘Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης’. Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής, 3(2), 18-28.
- Καντάς, Α. (1995) Οργανωτική- Βιομηχανική Ψυχολογία, Μέρος 3ο, ζ΄ έκδοση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα,
- Κάντας, Α. (1998). Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε., & Ματσαγγούρας, Η. (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κης Εταιρείας Ελλάδος.

- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και όροι εργασίας των εκπαιδευτικών: τάσεις και αντιφάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Σύγχρονη Εκπαίδευση, (73), 13-22.
- Μλεκάνης, Μ. (2005) Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006) Θεωρία και πράξη διδασκαλίας: Η σχολική τάξη. Αθήνα, Γρηγόρη.
- Μλεκάνης, Μ. (2005) Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Μπρούζος, Α. (2002) Η επαγγελματική ικανοποίηση Ελλήνων δασκάλων. Στο: Καψάλης Δ. & Κατσίκης Ν., Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Ξωχέλλης, Π. (2006) Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Παπαθωμόπουλος, Ν. (2015). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια εμπειρική μελέτη. Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/profile/Nikolaos_Papathomopoulos/publication/281319017_E_erangelmatike_ikanopoiiese_ton_ekpaideutik
- Παπαναούμ, Ζ. (2003) Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Παπάνης Ε. & Ρόντος Κ., (2005). Ψυχολογία - Κοινωνιολογία της εργασίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού: Θεωρία και εμπειρική έρευνα, Αθήνα: Σιδέρης.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πυργιωτάκης, Ε. (1992) Έλληνες δάσκαλοι: εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας τους. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σολομών, Ι. (1999) Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.