



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ
ΔΑΣΚΑΛΩΝ: ΑΠΟ ΤΙΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΜΕΧΡΙ ΤΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ
ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΠΕΝΤΑΕΤΙΑΣ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΜΙΧΑΛΗΣ Δ. ΣΩΚΡΑΤΟΥΣ

2010

Η εξέλιξη της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων: Από τις σπουδές μέχρι τη συμπλήρωση της πρώτης πενταετίας στο επάγγελμα

Μιχάλης Δ. Σωκράτους

Υποβλήθηκε στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής ως μέρος των απαιτήσεων για απόκτηση Διδακτορικού Τίτλου στην Εκπαιδευτική Διοίκηση και Αξιολόγηση

Μάρτιος, 2010

©Μιχάλης Σωκράτους, 2010

Michalis Socratous

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
Έγκριση Διδακτορικής Διατριβής

Με το παρόν έγγραφο πιστοποιείται ότι η διδακτορική διατριβή που ετοιμάστηκε

από τον Μιχάλη Σωκράτους

με τίτλο Η εξέλιξη της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων: Από τις σπουδές μέχρι τη συμπλήρωση της πρώτης πενταετίας στο επάγγελμα.

πληροί τους κανονισμούς του Πανεπιστημίου και ανταποκρίνεται στα κριτήρια ποιότητας και πρωτοτυπίας του Πανεπιστημίου

Για την απόκτηση Διδακτορικού Τίτλου στην Εκπαιδευτική Διοίκηση

Η διατριβή παρουσιάστηκε δημόσια και σε πενταμελή εξεταστική επιτροπή και εγκρίθηκε στις 2 Μαρτίου 2010.

Ερευνητικός Σύμβουλος: Μαρία Ηλιοφώτου Μένον, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
 Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Συμβουλευτική Επιτροπή: Κωνσταντίνος Χρίστου, Καθηγητής
 Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου
 Λεωνίδα Κυριακίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής
 Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

.....
 Μαρία Ηλιοφώτου Μένον

.....
 Κωνσταντίνος Χρίστου

.....
 Λεωνίδα Κυριακίδης

Εξεταστική Επιτροπή

Λεωνίδα Κυριακίδης (Πρόεδρος),

Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μαρία Ηλιοφώτου Μένον,

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Κωνσταντίνος Χρίστου,

Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μιχαλίνος Ζεμπύλας,

Επίκουρος Καθηγητής, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Γιώργος Σπανούδης,

Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Περίληψη

Η «επαγγελματική ικανοποίηση» είναι μια έννοια στενά συνδεδεμένη με την ψυχική υγεία των ατόμων (Κάντας, 1993). Οι επιστημονικές απόψεις για τη φύση της δίστανται, αφού κάποιοι την αντιμετωπίζουν ως μια μονοδιάστατη έννοια που χαρακτηρίζεται από σφαιρικότητα, ενώ άλλοι της αποδίδουν σύνθετο και πολυδιάστατο χαρακτήρα. Δύο θεωρητικές σχολές λειτούργησαν ως το βασικό πλαίσιο στο οποίο κινήθηκε η έρευνα για την επαγγελματική ικανοποίηση. Η πρώτη θεωρητική σχολή λειτούργησε ουσιαστικά ως ο μηχανισμός μέτρησης των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας των εργαζομένων (March & Simon, 1958). Με διάφορες διαδικασίες έγινε προσπάθεια μέτρησης της διαφοράς ανάμεσα στις αντιλήψεις και τις αξίες που σχετίζονται με την εργασία και στα όσα συμβαίνουν πραγματικά σ' αυτή και μελετήθηκαν οι ψυχολογικές συνέπειες που προκύπτουν, μέσα στα πλαίσια της θεωρίας της γνωστικής ασυμφωνίας (Festinger, 1957· Smith et al., 1969). Η δεύτερη θεωρητική σχολή εστίασε το ενδιαφέρον της στον καθορισμό των παραγόντων που συμβάλλουν στην ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια των εργαζομένων. Αυτό είχε ως συνέπεια τη δημιουργία μοντέλων, τα οποία συσχετίζουν διάφορους συνδυασμούς προσωπικών, εργασιακών, κοινωνικών ή άλλων παραγόντων με την ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια των εργαζομένων. Οι παράγοντες αυτοί αξιοποιήθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές κατά τις ερευνητικές προσπάθειες ώστε να εντοπισθούν αιτιώδεις σχέσεις με αυτούς και τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων (Agho et al., 1993· Glisson και Durick, 1988· Herzberg, 1966· Quarstein et al., 1992).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάπτυξη ενός δομικού μοντέλου που θα συνδυάζει τις δύο υπάρχουσες θεωρητικές σχολές της επαγγελματικής ικανοποίησης: αυτής που ελέγχει τη διαφορά της αναμενόμενης με την πραγματική επαγγελματική ικανοποίηση (discrepancy theory) στα πλαίσια της γνωστικής ασυμφωνίας (Festinger, 1957) και εκείνης που αναζητεί το συνδυασμό των παραγόντων που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση (situational model) (Agho et al., 1993· Glisson & Durick, 1988· Quarstein et al., 1992). Με αυτό τον τρόπο επιχειρείται επιβεβαίωση και προέκταση των θεωριών των Herzberg (1966) και Dinham και Scott (2000), οι οποίοι αναζήτησαν παράγοντες που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση. Παράλληλα, επιδιώκεται ο συνδυασμός των θεωριών αυτών και της επέκτασής τους με τη θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας του Festinger (1957). Σ' αυτό το πλαίσιο εξετάζεται η ανάπτυξη ενός μοντέλου επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τα χρόνια των σπουδών μέχρι και τα πρώτα πέντε χρόνια εργασίας τους.

Η παρούσα έρευνα συνδυάζοντας τις δύο υφιστάμενες θεωρητικές σχολές πρωτοτυπεί και παρέχει τη δυνατότητα σημαντικής προσφοράς στη βιβλιογραφία με την επέκταση της θεωρίας της επαγγελματικής ικανοποίησης παρουσιάζοντας ένα νέο διευρυμένο μοντέλο. Προσδίδει με αυτό τον τρόπο στην επαγγελματική ικανοποίηση ένα χαρακτήρα δυναμικό και μια διάσταση διαχρονική, καλύπτοντας την περίοδο των πρώτων χρόνων εργασίας των δασκάλων, η οποία είναι η πιο καθοριστική για τη μετέπειτα πορεία τους και τις αποφάσεις τους για το μέλλον σε σχέση με το επάγγελμα που επέλεξαν.

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας μελετήθηκε η επαγγελματική ικανοποίηση 178 φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου και 538 νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών αποφοίτων του Πανεπιστημίου Κύπρου, των οποίων η υπηρεσία ήταν μικρότερη των πέντε χρόνων. Χρησιμοποιήθηκε ποσοτική μεθοδολογία. Η ανάλυση των διαχρονικών δεδομένων των υποκειμένων της έρευνας με τη χρήση δομικών και λανθάνοντων αναπτυξιακών μοντέλων ανάλυσης καταδεικνύει πως τρεις παράγοντες συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών και των φοιτητών. Οι παράγοντες αυτοί είναι: τα «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος», τα «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας» και τα «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος». Φαίνεται, επίσης πως η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ένας παράγοντας ανώτερης τάξης που προκύπτει από τη σύνθεση τριών διακριτών παραγόντων, οι οποίοι παρουσιάζουν ισχυρή συσχέτιση μεταξύ τους. Έχει προκύψει πως η πορεία της επαγγελματικής της ικανοποίησης των φοιτητών παρουσιάζει εξελικτικά μια γραμμικά φθίνουσα ανάπτυξη. Αυτό πιθανόν να δείχνει την αρνητική επίδραση του μαθήματος της σχολικής εμπειρίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των φοιτητών. Αντίθετα η επαγγελματική ικανοποίηση των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών, μολονότι παρουσιάζει αρνητικό ρυθμό ανάπτυξης, ακολουθεί διαφορετική εξελικτική πορεία από την αντίστοιχη πορεία της επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών. Συγκεκριμένα, η εξέλιξη της επαγγελματικής ικανοποίησης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών ακολουθεί καμπυλόμορφη πορεία, δηλαδή με αρχική μείωση των επιπέδων της επαγγελματικής τους ικανοποίησης και στη συνέχεια ανάκαμψη, η οποία, όμως, δεν καταφέρνει να υπερβεί τα επίπεδα της αναμενόμενης επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Αυτό πιθανόν να δείχνει πως οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί, με την είσοδό τους στο επάγγελμα, παρουσιάζουν μείωση των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης. Τα επίπεδα αυτά πιθανόν να αρχίζουν να ανεβαίνουν με την πάροδο του χρόνου, χωρίς να ξεπερνούν τα επίπεδα της αναμενόμενης επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Αυτό μπορεί να δείχνει πως οι φοιτητές και οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί πιθανόν να βιώνουν γνωστική ασυμφωνία. Οι φοιτητές και οι

νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί που είχαν χαμηλότερη αρχική επαγγελματική ικανοποίηση παρουσιάζουν μεγαλύτερο ρυθμό μείωσης της επαγγελματικής τους ικανοποίησης εξελικτικά στο χρόνο.

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας οδηγούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στη διατύπωση εισηγήσεων προς την πολιτεία και τις πανεπιστημιακές αρχές για διαχείριση των θεμάτων που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών και των φοιτητών αντίστοιχα. Τόσο τα προγράμματα σχολικής εμπειρίας στα παιδαγωγικά τμήματα τριτοβάθμιων σχολών, όσο και τα προγράμματα ένταξης νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών που προσφέρει η πολιτεία, θα πρέπει να αναπτύσσονται και να υλοποιούνται λαμβάνοντας υπόψη ισότιμα και τους τρεις παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης. Η αρνητική ανάπτυξη της «επαγγελματικής ικανοποίησης» των εκπαιδευτικών από τα χρόνια των σπουδών τους μέχρι και τα πρώτα πέντε χρόνια εργασίας τους δημιουργεί την ανάγκη ποιοτικής βελτίωσης των προγραμμάτων αυτών και τη χρονική επέκτασή τους. Τέλος, η πολιτεία, λαμβάνοντας υπόψη τους τρεις παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως περιγράφονται στην παρούσα έρευνα, είναι χρήσιμο να φροντίζει ώστε να βελτιώνει, μέσα από σωστά οργανωμένες και συστηματικές δράσεις, συνθήκες που αφορούν στη βελτίωση όχι μόνο των όρων εργασίας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (μισθός, ωράριο, κ.ο.κ.) αλλά και τις συνθήκες στο χώρο εργασίας (ηγεσία, σχολικό κλίμα, σχέσεις με την ευρύτερη κοινότητα, κ.ο.κ.) όπως και τις συνθήκες, κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται η διδασκαλία και αφορούν τη δομή του διδασκαλικού επαγγέλματος (επιμόρφωση, εισαγωγή καινοτομιών, ανάπτυξη προγραμμάτων, βελτίωση μαθησιακών συνθηκών, κ.ο.κ.).

Πέρα από τη «θεραπευτική» προσέγγιση των προβλημάτων που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι επίσης σημαντικό να γίνεται από την πολιτεία «πρόληψη» του προβλήματος με τη βελτίωση των προγραμμάτων επαγγελματικού προσανατολισμού που λειτουργούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι μαθητές που επιλέγουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι χρήσιμο να έχουν ρεαλιστική εικόνα γι' αυτό και να το επιλέγουν ενσυνείδητα.

Abstract

Job satisfaction is a concept closely related to the well being of individuals (Κάντας, 1993). Scientific views of its nature are controversial, as it is either conceived as a one dimension concept with spherical features or as having a complex and multidimensional character. Two theoretical schools functioned as the basic framework which initiated the investigation of job satisfaction. The first theoretical school worked substantially as the mechanism to measure employees' levels of job satisfaction or dissatisfaction (April & Simon, 1958). This theoretical school attempted with various procedures to measure the difference between the concepts and values associated with the task and studied the psychological consequences, within the framework of the theory of cognitive dissonance (Festinger, 1957; Smith et al., 1969).

The second theoretical school focused its interest on establishing the factors that contribute to the satisfaction or dissatisfaction of workers. This led to the development of models, which associate various combinations of personal, labor, social or other factors, with employees' satisfaction or dissatisfaction. These factors have been used as independent variables in research efforts to identify cause-effect relationships between these factors and levels of employees' job satisfaction (Agho et al., 1993; Glisson and Durick, 1988; Herzberg, 1966; Quarstein et al., 1992).

The purpose of this investigation was the development of a structural model that would combine the two existing theoretical schools of job satisfaction: the theoretical school that controls the difference between the expected and the actual job satisfaction (discrepancy theory) and the school that seeks the combination of the factors that determine job satisfaction (situational model) (Agho et al., 1993; Glisson and Durick, 1988; Herzberg, 1966; Quarstein et al., 1992). Thus, this model attempts to verify/confirm and extend Herzberg's (1966) and Dinham and Scott (2000) theories, who investigated the factors that define/compose job satisfaction. Also, this research attempts to combine the theories mentioned above with Festinger's (1957) theory of cognitive dissonance.

In this framework we examine the development of a model that measures teachers' job satisfaction in Cyprus from the beginning of their studies up until their first five years of work.

The present research combines the two existing theoretical schools of job satisfaction and therefore is considered to be innovative and significant for current literature with the expansion of the theory of job satisfaction and the presentation of a new extended/broadened model. In this manner, it gives job satisfaction a dynamic character and a diachronic dimension, covering the period of teachers' early work years, which are considered to be the most important work years of their career in relation to the profession they have chosen (Weiss, 1999).

In the framework of the study in question, the level of job satisfaction of 178 students of the Department of Education of the University of Cyprus as well as 538 graduates of the University of Cyprus with less than five years of teaching experience was investigated. Quantitative methodology was used. The analysis of the participants' longitudinal data that were taken along with the use of structural equation modeling and growth analysis revealed that "job satisfaction" is a concept consisting of three dimensions: "the teaching profession core features", "the features of the working environment" and "the job features". It appears that job satisfaction is a second order factor which results from the synthesis of three distinctive dimensions, which although independent, present a high correlation amongst them. In addition, it was shown that students' and freshly appointed teachers' "job satisfaction" is decreased with time. This possibly reflects the negative effect the course "school experience" which students engage in during their last year of studies, has on the level of satisfaction they experience from their work. In contrast, newly appointed teachers' level of job satisfaction initially decreases, and subsequently advances however without reaching the anticipated levels of job satisfaction. This may indicate that students and newly appointed teachers experience cognitive dissonance. Students and newly appointed teachers who initially experience lower levels of job satisfaction seem most likely to experience a decreased rate in their job satisfaction in subsequent years.

The findings of this study should be taken into account by the government and university authorities since they provide of useful information and suggestions relevant to students' and newly appointed teachers' job satisfaction. School experience programs offered by the departments of education in higher education, as well as integration programs offered by the government for newly appointed teachers should be developed and implemented taking equally into account the three dimensions of job satisfaction. The decrease of teachers' "job satisfaction" in the first five years of their teaching experience creates the need for the quality

improvement of these programs and for an extension of their duration. Lastly, the government, taking into consideration the three dimensions of job satisfaction -as these are described in the present study- should focus on advancing, through systematic and well organized actions, the conditions that relate to the improvement of working conditions of the teaching profession (wages, working hours, etc.), the working environment conditions (leadership, school unit atmosphere, relations with the community, etc.) and teaching conditions, which are closely related to the core of the teaching profession (further education, innovations, program development, teaching conditions improvement, etc.)

In addition the remedial approach to problems concerning teachers' job satisfaction, it is of equal importance for the government to strengthen the programs of vocational guidance currently running in secondary education. In this way, students choosing the teaching profession will have more realistic expectations and thus, make more conscious and suitable choices relating their future profession.

Ευχαριστίες

Η διαδικασία της εκπόνησης μιας διδακτορικής διατριβής αποτελεί ορόσημο στη ζωή των ατόμων που επιλέγουν να την ακολουθήσουν. Πρόκειται για μια ενσυνείδητη επιλογή που απαιτεί αφιέρωση, συγκέντρωση, επισταμένη μελέτη, υπομονή, επιμονή και θυσίες.

Μολονότι η ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας έγκειται κυρίως στην προσπάθεια των υποψηφίων διδασκάλων, θα ήταν αδύνατο αυτοί να φέρουν σε πέρας τη διατριβή τους χωρίς τη βοήθεια πολύτιμων συνεργατών. Σημαντική, επίσης κρίνεται η κατανόηση που πρέπει να υποδεικνύει το στενό οικογενειακό περιβάλλον του υποψήφιου διδάκτορα κατά τη διάρκεια των σπουδών του.

Νιώθω έντονα, λοιπόν, την ανάγκη να ευχαριστήσω, πρωτίστως, τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής για την πολύτιμη βοήθειά τους κατά τη διάρκεια σχεδιασμού και εκπόνησης της εργασίας αυτής. Θα ήθελα ιδιαίτερα να ευχαριστήσω την ερευνητική μου σύμβουλο, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μαρία Ηλιοφώτου Μένον για τις πολύτιμες συμβουλές της και για τις ευκαιρίες που μου παρείχε να αποκτήσω τα απαραίτητα εφόδια για τις απαιτήσεις της παρούσας εργασίας και της έρευνας γενικότερα.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω, επίσης, τα άλλα δύο μέλη της συμβουλευτικής μου επιτροπής, τον Καθηγητή Κωνσταντίνο Χρίστου, Πρόεδρο του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής και τον Αναπληρωτή Καθηγητή Λεωνίδα Κυριακίδη. Παρά το πολύ βεβαρημένο πρόγραμμά τους, με βοήθησαν στο μέγιστο βαθμό με έμπρακτη ενθάρρυνση, θετική ενίσχυση, άμεση ανατροφοδότηση και καθοδήγηση. Η συμβολή τους στη διεύρυνση των γνώσεών μου σε θέματα μεθοδολογίας της έρευνας και χρήσης ανώτερων στατιστικών μεθόδων, με βοήθησε να οριοθετήσω με τον καλύτερο τρόπο την υπό διερεύνηση περιοχή και να καταφέρω να τη μελετήσω, διευρύνοντας παράλληλα τον χώρο της επιστήμης της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Η παράγραφος αυτή είναι αφιερωμένη στην οικογένειά μου. Όσα «ευχαριστώ» και αν πω είναι λίγα. Στη διάρκεια των τελευταίων 12 χρόνων παντρεύτηκα την Έλενα και είχα την τύχη και την ευτυχία να αποκτήσω δύο παιδιά, τη Μάρα και το Δημήτρη. Όταν παντρεύτηκα, ξεκινούσα τις μεταπτυχιακές μου σπουδές. Η γέννηση του πρώτου μου παιδιού, της Μάρας, με βρήκε έτοιμο να ξεκινώ σπουδές για απόκτηση δεύτερου μεταπτυχιακού τίτλου. Όταν γεννήθηκε ο γιος μου, ο Δημήτρης, είχα ήδη συμπληρώσει δύο χρόνια έρευνας και συγγραφής της διδακτορικής μου διατριβής, και η κόρη μου είχε συμπληρώσει τον τέταρτο χρόνο ζωής της. Σήμερα η Μάρα είναι 8 χρονών και ο Δημήτρης 4 χρονών. Από τον καιρό

που γεννήθηκαν με θυμούνται να σπουδάζω. Το ίδιο και η γυναίκα μου, Έλενα, δώδεκα χρόνια γάμου, δώδεκα χρόνια σπουδών. Θέλω να ευχαριστήσω τη γυναίκα μου, Έλενα, και τα παιδιά μου, Μάρα και Δημήτρη, για τη συμπαράσταση και την κατανόηση που μου έδειξαν όλα αυτά χρόνια και για την αντοχή και την ανοχή που πάντοτε επιδείκνυαν.

Δε θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω τους γονείς μου. Σε αυτούς χρωστώ αυτό που είμαι. Με βοήθησαν από πολύ νωρίς να κατανοήσω τη σημασία της μάθησης και μου χάραξαν τον δρόμο της μόρφωσης. Από τον καιρό που έχω τις πρώτες μου αναμνήσεις, θυμούμαι τη μητέρα μου να μου τονίζει το πόσο σημαντικό είναι να προσπαθεί ο άνθρωπος να μορφωθεί. Η μητέρα μου, Βάσω και ο πατέρας μου, Δημήτρης με έμαθαν από πολύ μικρό πως η ζωή είναι δύσκολη, αλλά ο άνθρωπος μπορεί και πρέπει να αγωνίζεται με όλες του τις δυνάμεις. Με έμαθαν να θέτω μακροπρόθεσμους στόχους, να έχω φιλοδοξίες και να μην τα βάζω κάτω. Στην Έλενα, τη Μάρα, τον μικρό και τον μεγάλο Δημήτρη και τη Βάσω αφιερώνω αυτή τη διδακτορική διατριβή.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά τους νεοδιορισθέντες στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς και τους φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα για την προθυμία τους να στηρίξουν και να βοηθήσουν την προσπάθειά μου.

Στη σύζυγο μου, Έλενα
στα παιδιά μου,
τη Μάρα και το Δημήτρη
και στους γονείς μου

Michalis Socratous

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη.....	v
Abstract	viii
Ευχαριστίες	xi
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	xiv
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	xvii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	xix
ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι	1
ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ	1
Εισαγωγή	1
Καθορισμός του προβλήματος	3
Η κυπριακή πραγματικότητα.....	5
Σκοπός της έρευνας	7
Ερευνητικά ερωτήματα	8
Η σημαντικότητα της έρευνας.....	9
Η πρωτοτυπία της έρευνας	12
Δομή Εργασίας	13
Εννοιολογικοί Ορισμοί.....	14
Περίληψη.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ	17
ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	17
Εισαγωγή	17
Ορισμοί για την επαγγελματική ικανοποίηση.....	21
Η επίδραση των φιλοσοφικών σχολών της διοίκησης στην επαγγελματική ικανοποίηση.....	23
Η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας.....	25
<i>Οι προεκτάσεις της θεωρίας της γνωστικής ασυμφωνίας στην επαγγελματική ικανοποίηση</i>	36
Θεωρίες παραγόντων υποκίνησης και επαγγελματική ικανοποίηση	38
Η έρευνα των Dinham και Scott.....	49
Η επίδραση των χαρακτηριστικών του επαγγέλματος	54
Η επίδραση των δομικών χαρακτηριστικών του διδασκαλικού επαγγέλματος	63
Επίδραση των χαρακτηριστικών του χώρου εργασίας.....	67
Η επίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών	73
Έρευνες για νέους εκπαιδευτικούς.....	81
Περίληψη.....	92
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ.....	95
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	95

Εισαγωγή	95
Φιλοσοφία και μεθοδολογία της έρευνας.....	96
Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.....	99
Πληθυσμός της έρευνας	103
Μέσα συλλογής δεδομένων.....	104
Εγκυρότητα εργαλείων μέτρησης	109
Η παρούσα εργασία και τα προτεινόμενα μοντέλα	109
Τεχνικές ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων	112
Περιορισμοί της έρευνας	117
Περίληψη.....	119
ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV.....	121
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	121
Εισαγωγή	121
Παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	123
<i>Αποτελέσματα επαγωγικής και περιγραφικής στατιστικής</i>	128
<i>Οι απόψεις των φοιτητών</i>	132
<i>Οι απόψεις των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών</i>	135
<i>Τα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού</i>	138
Επιβεβαίωση της δομής του προτεινόμενου μοντέλου	141
<i>Έλεγχος της αμεταβλητότητας του μοντέλου</i>	148
Η επίδραση του μαθήματος της σχολική εμπειρίας και των πέντε πρώτων χρόνων εργασίας στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανοποίησης	150
Περίληψη.....	165
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V.....	168
ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	168
Εισαγωγή	168
Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης.....	170
Το προτεινόμενο μοντέλο επαγγελματικής ικανοποίησης.....	173
Η επίδραση του μαθήματος της σχολικής εμπειρίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των φοιτητών.....	175
Εφαρμογές του μοντέλου στην εκπαιδευτική πολιτική.....	183
<i>Παιδαγωγική εφαρμογή του μοντέλου</i>	184
<i>Εφαρμογή του μοντέλου σε προγράμματα ένταξης</i>	187
Εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες	190

Σύνοψη συμπερασμάτων και εισηγήσεων.....	192
ΑΝΑΦΟΡΕΣ	195
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	209
Παράρτημα Α΄:.....	209
Ερωτηματολόγιο φοιτητών για την αναμενόμενη επαγγελματική τους ικανοποίηση.	209
Παράρτημα Β΄:.....	214
Ερωτηματολόγιο φοιτητών για την πραγματική επαγγελματική τους ικανοποίηση (1)	214
Παράρτημα Γ΄:	218
Ερωτηματολόγιο φοιτητών για την πραγματική επαγγελματική τους ικανοποίηση (2)	218
Παράρτημα Δ΄:.....	222
Ερωτηματολόγιο νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών για την αναμενόμενη επαγγελματική τους ικανοποίηση.....	222
Παράρτημα Ε΄:	227
Ερωτηματολόγιο νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών για την πραγματική επαγγελματική τους ικανοποίηση (1).....	227
Παράρτημα Στ΄:.....	231
Ερωτηματολόγιο νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών για την πραγματική επαγγελματική τους ικανοποίηση (2).....	231
Παράρτημα Ζ΄:	235
Πίνακας διασπορών χ^2	235
Παράρτημα Η΄:.....	237
Διερευνητική παραγοντική ανάλυση.....	237

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

<i>Διάγραμμα 1.</i> Θεωρία της διαφοράς	18
<i>Διάγραμμα 2.</i> Θεωρία παραγόντων	19
<i>Διάγραμμα 3.</i> Η δομή του θεωρητικού υπόβαθρου της εργασίας	20
<i>Διάγραμμα 4.</i> Περιπτώσεις πρόκλησης	26
<i>Διάγραμμα 5.</i> Τρόποι Αντιμετώπισης Γνωστικής Ασυμφωνίας που προκύπτει από την ασύμφωνη σχέση δύο ή περισσότερων γνωστικών στοιχείων	28
<i>Διάγραμμα 6.</i> Τρόποι Αντιμετώπισης Γνωστικής Ασυμφωνίας που προκύπτει μετά τη λήψη απόφασης μεταξύ εναλλακτικών επιλογών	30
<i>Διάγραμμα 7.</i> Τρόποι αντιμετώπισης Γνωστικής Ασυμφωνίας που προκύπτει μετά από αναγκαστική συμμόρφωση	33
<i>Διάγραμμα 8.</i> Θεωρία του Maslow (1954)	41
<i>Διάγραμμα 9.</i> Το μοντέλο των Hackman και Oldman (1975)	45
<i>Διάγραμμα 10.</i> Χρονοδιάγραμμα ανάπτυξης της έρευνας	102
<i>Διάγραμμα 11.</i> Το προτεινόμενο μοντέλο	111
<i>Διάγραμμα 12.</i> Μοντέλο ανάπτυξης φοιτητών	114
<i>Διάγραμμα 13.</i> Μοντέλο ανάπτυξης νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών	116
<i>Διάγραμμα 14.</i> Οι δείκτες επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών	132
<i>Διάγραμμα 15.</i> Οι δείκτες επαγγελματικής ικανοποίησης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών	135
<i>Διάγραμμα 16.</i> Κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού	138
<i>Διάγραμμα 17.</i> Παράγοντες επιρροής στην επιλογή του επαγγέλματος	139
<i>Διάγραμμα 18.</i> Παράγοντες επιρροής του επαγγέλματος κατά φύλο	140
<i>Διάγραμμα 19.</i> Προτεινόμενο μοντέλο 1	142
<i>Διάγραμμα 20.</i> Προτεινόμενο μοντέλο 2	144

<i>Διάγραμμα 21.</i> Προτεινόμενο μοντέλο 3.....	146
<i>Διάγραμμα 22.</i> Το μοντέλο της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	149
<i>Διάγραμμα 23.</i> Τα «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος».....	152
<i>Διάγραμμα 24.</i> Τα «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας».....	153
<i>Διάγραμμα 25.</i> Τα «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος»	154
<i>Διάγραμμα 26.</i> Η εξέλιξη των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών	155
<i>Διάγραμμα 27.</i> Η εξέλιξη των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών.....	156
<i>Διάγραμμα 28.</i> Το προτεινόμενο λανθάνον αναπτυξιακό μοντέλο των φοιτητών.....	159
<i>Διάγραμμα 29.</i> Το λανθάνον αναπτυξιακό μοντέλο των φοιτητών.....	160
<i>Διάγραμμα 30.</i> Το προτεινόμενο λανθάνον αναπτυξιακό μοντέλο των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών.....	161
<i>Διάγραμμα 31.</i> Το λανθάνον αναπτυξιακό μοντέλο των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών	163
<i>Διάγραμμα 32.</i> Σύγκριση της ανάπτυξης της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	164
<i>Διάγραμμα 33</i> Το μοντέλο της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	174

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Χρονοδιάγραμμα της έρευνας	99
Πίνακας 2. Ο πληθυσμός της έρευνας	104
Πίνακας 3. Οι παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης	108
Πίνακας 4. Διερευνητική παραγοντική ανάλυση	124
Πίνακας 5. Περιγραφικά αποτελέσματα πρώτου ερωτηματολογίου	128
Πίνακας 6. Συσχετίσεις δεικτών πρώτου ερωτηματολογίου	129
Πίνακας 7. Περιγραφικά αποτελέσματα δεύτερου ερωτηματολογίου	130
Πίνακας 8. Συσχετίσεις δεικτών του δεύτερου ερωτηματολογίου	130
Πίνακας 9. Περιγραφικά αποτελέσματα τρίτου ερωτηματολογίου	131
Πίνακας 10. Συσχετίσεις μεταξύ δεικτών του τρίτου ερωτηματολογίου	132
Πίνακας 11. Περιγραφικά αποτελέσματα των τριών ερωτηματολογίων των φοιτητών... ..	134
Πίνακας 12. Περιγραφικά αποτελέσματα των τριών ερωτηματολογίων των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών	137
Πίνακας 13. Συσχετίσεις δεικτών του πρώτου ερωτηματολογίου	141
Πίνακας 14. Δείκτες προσαρμογής των τριών προτεινόμενων μοντέλων	147
Πίνακας 15. Δείκτες προσαρμογής μοντέλων των δύο ομάδων	148
Πίνακας 16. Συντελεστές δεικτών παλινδρόμησης	150
Πίνακας 17. Δείκτες προσαρμογής των λανθάνοντων αναπτυξιακών μοντέλων	164

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Εισαγωγή

Η επαγγελματική ικανοποίηση λειτουργεί ως μια αναγκαία σύμβαση στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου, έτσι ώστε να θεωρεί πως η επαγγελματική του δραστηριοποίηση συναινει στη γενικότερη ποιότητα της ζωής του (Lock, 1969). Παράλληλα, η επαγγελματική ικανοποίηση λειτουργεί ως μια αναγκαιότητα στους σύγχρονους επαγγελματικούς χώρους χρησιμεύοντας ως δείκτης της αφοσίωσης των εργαζομένων στο καθήκον (Rhodes, 2004). Είναι δυνατόν, λοιπόν, να θεωρηθεί πως η δημιουργία συνθηκών επαγγελματικής ικανοποίησης για έναν οργανισμό θα λειτουργεί ως ένας από τους μηχανισμούς αυτοσυντήρησής του. Η επαγγελματική ικανοποίηση, σύμφωνα με τον Κάντα (1993), αποτελεί σήμερα έναν από τους σημαντικότερους τομείς της διοίκησης και της οργανωτικής ψυχολογίας, λόγω της συσχέτισής της τόσο με τα άτομα και την ψυχική τους υγεία όσο και με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού σε διάφορους οργανισμούς. Η απαγκίστρωση της εργασίας από τη σφαίρα της οικονομικής αναγκαιότητας και η μετουσίωσή της σε ένα μέσο ατομικής και κοινωνικής αυτοπραγμάτωσης, επαναφέρει το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης στο προσκήνιο της σύγχρονης ατομικής και κοινωνικής πραγματικότητας (Chelladurai, 1999).

Το ερευνητικό ενδιαφέρον που αναπτύχθηκε γύρω από την πολυδιάστατη αυτή έννοια κινητοποιήθηκε τόσο από ανθρωπιστικούς λόγους όσο και από οργανωσιακούς. Το ανθρωπιστικό ενδιαφέρον επιχειρεί να συσχετίσει την επαγγελματική ικανοποίηση με την ικανοποίηση από τη ζωή, καθώς και με τη φυσική και ψυχική υγεία. Το ενδιαφέρον που εκπορεύεται από οργανωσιακούς λόγους εστιάζεται στη σύνδεση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την ενεργοποίηση συμπεριφορών εκ μέρους των εργαζομένων που επηρεάζουν τη λειτουργία του οργανισμού, όπως η παρώθηση, η επαγγελματική εξουθένωση και η εγκατάλειψη (Balzer et al., 1990). Παράλληλα, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως αντανάκλαση της

λειτουργίας ενός οργανισμού και ως μέσο διάγνωσης δυνητικών προβληματικών περιοχών (Spector, 1997). Γενικότερα, η μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης ως πολυδιάστατης έννοιας εστιάζεται στον προσδιορισμό των πτυχών που προκαλούν ικανοποίηση σε ένα επάγγελμα και των πτυχών που προκαλούν δυσαρέσκεια (Δράκου et al., 2004).

Από τις αρχές του 20ού αιώνα ενεργοποιήθηκε το επιστημονικό ενδιαφέρον για την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων. Τα τελευταία χρόνια, όμως, το ενδιαφέρον αυτό επεκτάθηκε ακόμα και στους ερευνητές της διοίκησης στο επαγγελματικό πεδίο της εκπαίδευσης. Ουσιαστικά, η έρευνα για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είχε ως έναυσμα την αντιμετώπιση ενός σημαντικού προβλήματος που παρουσιάστηκε στην εκπαίδευση τόσο στην Ευρώπη όσο και σε αρκετές πολιτείες των Η.Π.Α (Tshannen-Moran et al., 2001). Συγκεκριμένα στις Η.Π.Α ένα ποσοστό που υπερέβαινε το 39% του συνόλου του πληθυσμού των εκπαιδευτικών εκδήλωναν δυσαρέσκεια σε σχέση με το επάγγελμά τους παρουσιάζοντας τάσεις εγκατάλειψής του κατά τα πρώτα πέντε χρόνια της σταδιοδρομίας τους (Ingersoll et al., 2002). Επίσης, σε έρευνες του National Center for Educational Statistics (2000) διαφάνηκε ότι, αν και κάποιες φορές η αποχώρηση εκπαιδευτικών είναι χρήσιμη, λόγω της ανεπάρκειάς τους σε ικανότητες διδασκαλίας, εντούτοις ο ραγδαία αυξανόμενος αριθμός των μαθητών μέσα στον 21^ο αιώνα δημιουργεί την ανάγκη στα σχολεία της διατήρησης ικανοποιητικών αριθμών εκπαιδευτικών για κάλυψη των αναγκών τους.

Το επιστημονικό ενδιαφέρον για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κινήθηκε περισσότερο στην ανάπτυξη θεωριών (Tiltina et al., 2004· Zabriskie et al., 2002), οι περισσότερες από τις οποίες μεταφέρθηκαν από τον ευρύτερο χώρο της διοίκησης στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης, χωρίς να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες του χώρου (Liu, 2005). Σύμφωνα με τις επισημάνσεις των Campbell και Kyriakides (2000) σε αρκετές περιοχές της εκπαιδευτικής διοίκησης, αν και εντοπίζεται πληθώρα θεωριών, δεν υπάρχει η ανάλογη εμπειρική τεκμηρίωσή τους. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται και στην περιοχή της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Menon & Saitis, 2006). Η περιοχή, λοιπόν, της επαγγελματικής ικανοποίησης κρίνεται ένα πρόσφορο πεδίο για εμπειρική έρευνα. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, το πρόβλημα που εντοπίζεται και θα παρουσιαστεί στη συνέχεια είναι αυτό της αναμενόμενης και της πραγματικής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με έμφαση στα φοιτητικά και στα πρώτα χρόνια μετά το διορισμό τους.

Καθορισμός του προβλήματος

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση δεικνύει πως η ερευνητική εργασία στον τομέα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι κατά βάση περιορισμένη, διότι στην πλειονότητά τους, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί, τείνουν να μεταφέρουν τα πορίσματα ερευνών που έγιναν σε βιομηχανίες ή σε άλλους οικονομικούς οργανισμούς στο χώρο της εκπαίδευσης (Tiltina κ.ά, 2004· Zabriskie et al., 2002). Οι περισσότερες από τις έρευνες επικεντρώνονται στο συσχετισμό των προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, όπως είναι το φύλο, η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας, με την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Butt κ.ά, 2005· Cockburn, 2000· Dinham & Scott, 2002· Edwards, Green & Lyons, 2002). Πιθανόν σ' αυτή την αιτία να αποδίδεται η ανεπαρκής ανάπτυξη θεωρητικού υπόβαθρου για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Menon και Saitis (2006), η εμπειρική έρευνα για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών χρήζει επιστημονικής διεύρυνσης με στροφή του ενδιαφέροντός της στη σχέση που είναι δυνατόν να έχει το εργασιακό περιβάλλον, οι δομές και οι διαδικασίες με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Σε αυτή την εκτίμηση συνηγορεί και ο Liu (2005), ο οποίος προσθέτει πως η έρευνα για την επαγγελματική ικανοποίηση πρέπει να διευρυνθεί μελετώντας κυρίως τον πληθυσμό των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρει στην εισήγησή του, το πρόβλημα της επαγγελματικής ικανοποίησης φαίνεται να είναι εντονότερο σε αυτή την κατηγορία των εκπαιδευτικών και χρήζει περαιτέρω έρευνας. Συγκεκριμένα, εισηγείται πως αντικείμενο μελέτης πρέπει να αποτελέσουν οι διαδικασίες και οι τακτικές πρόσληψης και ένταξης των εκπαιδευτικών, καθώς και οι παράγοντες που καθορίζουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Επίσης, επισημαίνει τη σημασία που πρέπει να αποδοθεί στη μεθοδολογία που θα ακολουθήσουν όσοι θα ασχοληθούν με την έρευνα αυτής της περιοχής, τονίζοντας τη σημασία των εμπειρικών και διαχρονικών ερευνών, που ουσιαστικά ελλείπουν στο χώρο αυτό (Liu, 2005).

Ως συνέπεια του ανεπαρκούς θεωρητικού πλαισίου στο οποίο να περιγράφεται αναλυτικά η δομή της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, παρουσιάζεται η αδυναμία εξήγησης και αντιμετώπισης του φαινομένου της ολοένα αυξανόμενης αριθμητικά εγκατάλειψης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, όπως παρατηρείται κατά τα τελευταία χρόνια σε πολλές χώρες της Ευρώπης και σε αρκετές πολιτείες των Η.Π.Α. (Stockard, 2004). Στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, συγκρινόμενο με άλλα επαγγέλματα, παρουσιάζεται αυξημένος βαθμός εγκατάλειψης

κατά τα πρώτα χρόνια της εργοδοσίας σ' αυτό (Ladd, 2007· Ladebo, 2005). Ως βασική αιτία εγκατάλειψης του επαγγέλματος από εκπαιδευτικούς προσδιορίζεται η δυσαρέσκεια που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί σε πολλές χώρες στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α. (Huberman, 1993). Στις Η.Π.Α. περισσότερο από το 39% των εκπαιδευτικών εγκαταλείπει το επάγγελμα προτού συμπληρωθούν τα πρώτα πέντε χρόνια επαγγελματικής απασχόλησης σ' αυτό (Ingersoll & Smith, 2002). Επίσης, το ποσοστό εγκατάλειψης του επαγγέλματος παρουσιάζεται να είναι αρκετά ψηλό και στη Μεγάλη Βρετανία τα τελευταία χρόνια (Ladebo, 2005). Το ποσοστό αυτό φαίνεται να ξεπερνά το 10%, προβληματίζοντας σοβαρά όσους ασχολούνται με την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας (Ladd, 2007). Η ανησυχία γύρω από τα αυξημένα ποσοστά εγκατάλειψης του επαγγέλματος οδηγεί την έρευνα σε προσπάθειες να δοθούν εύλογες εξηγήσεις για το φαινόμενο αυτό. Το φαινόμενο της αποχώρησης εκπαιδευτικών από το επάγγελμα αποδίδεται άλλοτε στις περιορισμένες ικανότητες διδασκαλίας και άλλοτε στην μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση (Tiltina et al., 2004· Wai-Yum, 2003· Zabriskie κ.ά, 2002). Η εισήγηση ότι το πρόβλημα αυτό θα μπορούσε να επιλυθεί με τη συνεχή πρόσληψη εκπαιδευτικών σε αντικατάσταση όσων αποχωρούν δεν είναι δυνατόν να αποτελέσει ικανοποιητική λύση, αφού η αποχώρηση των εκάστοτε νεοπροσλαμβανομένων θα επαναλαμβάνεται, προκαλώντας τόσο οικονομικά όσο και παιδαγωγικά προβλήματα. Τεράστια κονδύλια θα σπαταλούνται στην εκπαίδευση και στα προγράμματα ένταξης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών (Tang et al., 2000). Η συνειδητοποίηση αυτού του φαύλου κύκλου καταδεικνύει την ανάγκη για ουσιαστική μελέτη του θέματος «επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών» με ιδιαίτερη έμφαση στους νεοδιορισθέντες.

Οι σύγχρονες έρευνες δεν έχουν πετύχει να μελετήσουν σε βάθος την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Σαΐτης, 2002). Επίσης, δεν έχουν εξετάσει συστηματικά τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με παράγοντες που ανάγονται στο χώρο εργασίας (Dinham & Scott, 2002). Τέλος, παρουσιάζεται ερευνητικό κενό στη μελέτη παραγόντων που σχετίζονται με τη βασική επιστημονική και επαγγελματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά τα χρόνια των σπουδών τους και την περίοδο ένταξής τους στο επάγγελμα (Liu, 2005). Επομένως, είναι αναγκαίο να διερευνηθεί η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε ένα ενιαίο πλαίσιο και εξελικτικά από την περίοδο των σπουδών τους μέχρι και την ένταξή τους στο επάγγελμα.

Η κυπριακή πραγματικότητα

Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, σε αντίθεση με εκείνο άλλων ευρωπαϊκών χωρών ή των Η.Π.Α., φαινομενικά δεν αντιμετωπίζει το πρόβλημα της αυξανόμενης αποχώρησης εκπαιδευτικών από το επάγγελμα. Στο Τμήμα Προσωπικού του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου από το 2003 μέχρι το 2009 καταγράφονται μόνο 8 παραιτήσεις δασκάλων, οι οποίες θεωρούνται μηδαμινές. Ένα ποσοστό, όμως, της τάξης του 4% επιλέγει την προοπτική εργοδότησης σε άλλους τομείς της εκπαίδευσης εκτός της σχολικής τάξης, π.χ. για καθήκοντα λειτουργού στο Υπουργείο Παιδείας (απόσπαση) ή ανώτερες σπουδές για ένα χρονικό διάστημα. Οι επιλογές αυτές, της αποστασιοποίησης των εκπαιδευτικών από τη διδασκαλία στην τάξη, πιθανόν να υποδηλούν μια μορφή εξόδου από το επάγγελμα. Το φαινόμενο αυτό κρίνεται αναμενόμενο σε ένα ιδιαίτερα συντηρητικό περιβάλλον, όπως αυτό της Κύπρου, στο οποίο η αλλαγή επαγγελματικής κατεύθυνσης δεν παρουσιάζεται τόσο διαδεδομένη. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται ως προνομιούχο, γι' αυτό και η εγκατάλειψή του θα τύχαινε έντονης αρνητικής κριτικής.

Παράλληλα, η αύξηση των απουσιών των εκπαιδευτικών από την εργασία τους κατά τα τελευταία χρόνια προκαλεί ανησυχίες για τη χαμηλή επαγγελματική τους ικανοποίηση. Σύμφωνα με επιστημονικές του τέως Προέδρου της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας, οι απουσίες των εκπαιδευτικών αυξήθηκαν κατά 55% τα τελευταία χρόνια (Θεοφιλίδης, 2001). Επίσης, τα τελευταία δύο χρόνια παρατηρείται το φαινόμενο της μη αποδοχής της θέσης για διορισμό με σύμβαση ενός έτους από αρκετούς υποψήφιους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι εγγεγραμμένοι στην επετηρίδα για διορισμό. Όλα τα προαναφερθέντα στοιχεία αποτελούν ενδείξεις επαγγελματικής δυσαρέσκειας ή πρόθεσης απόσυρσης από το επάγγελμα από μια ομάδα εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με έρευνες, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης είναι λιγότερο ικανοποιημένοι με κάποιους τομείς της εργασίας τους (Menon & Christou, 2002; Zembylas & Papanastasiou, 2003, 2006). Ο τομέας της αξιολόγησης και των προαγωγών φαίνεται να αποτελεί πηγή δυσαρέσκειας για τους εκπαιδευτικούς, όπως είναι διαμορφωμένο το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης.

Το ιδιαίτερο φαινόμενο, όπως παρουσιάζεται στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, με τη μηδαμινή εγκατάλειψη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, αν και εκ πρώτης όψεως μπορεί να χαρακτηριστεί ως ιδανικό, είναι δυνατόν να θεωρηθεί ως μια

κατάσταση προβληματική. Οι συνθήκες εργασίας και κυρίως ο ψηλός μισθός συγκριτικά με άλλα επαγγέλματα, που επικρατούν στα σχολεία του τόπου, φαινομενικά διατηρούν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με φυσική απόρροια την παραμονή στο επάγγελμα. Η απουσία του φαινομένου της εγκατάλειψης από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πιθανόν να μην είναι δείκτης επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί, πιθανόν, να εκφράζουν την επαγγελματική τους δυσαρέσκεια με άλλους τρόπους ή να τη διοχετεύουν σε άλλους τομείς, αποφεύγοντας την ουσιαστική απόσυρση και κατ' επέκταση την αρνητική κριτική από τη συντηρητική κοινωνία του τόπου. Πρόκειται για θέμα που χρήζει διερεύνησης. Το φαινόμενο της απόσυρσης από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού φαίνεται να υποβόσκει ως ενδεχόμενο για τα επόμενα χρόνια από τη στιγμή που παρουσιάζεται, ήδη, κατά τα τελευταία δύο χρόνια, το φαινόμενο της άρνησης διορισμού με σύμβαση. Έρευνα από τους Menon και Christou (2002) έδειξε ότι οι Κύπριοι φοιτητές του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου, τα άτομα, δηλαδή, που θα αποτελούσαν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, είχαν χαμηλές προσδοκίες επαγγελματικής ικανοποίησης σε ό,τι αφορά τους παράγοντες που αναφέρονται στο ρόλο του διευθυντή, στην οργάνωση του σχολείου και στο σχολικό κλίμα σε σχέση με τις απόψεις των εν ενεργεία δασκάλων.

Το επίπεδο των προσδοκιών, όπως εντοπίζεται στα πορίσματα της προαναφερθείσας έρευνας, θα πρέπει να προβληματίσει τους ιθύνοντες για την εκπαιδευτική πολιτική, ωθώντας τους στο να βρουν τρόπους εξισορρόπησης των χαμηλών προσδοκιών των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε σχέση με την πραγματικότητα, ώστε να μην εξελιχθούν σε παράγοντες που προκαλούν δυσαρέσκεια, όταν αργότερα αυτοί θα ενταχθούν στο επάγγελμα. Η ανάγκη αυτή γίνεται περισσότερο επιτακτική μετά το 2005, οπότε ο παράγοντας της άμεσης εργοδότησης στη Δημόσια Εκπαίδευση των αποφοίτων των Παιδαγωγικών Τμημάτων, που καθιστούσε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δημοτικής εκπαίδευσης ιδιαίτερα ελκυστικό, άρχισε να μην υφίσταται πλέον.

Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα εστιάζει το ενδιαφέρον της στη διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης τόσο των εν δυνάμει εκπαιδευτικών (φοιτητών του τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου) όσο και των εν υπηρεσία εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης της Κύπρου. Επικεντρώνεται από τη μια στην ανάγκη για ανάπτυξη ενός δομικού μοντέλου της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Από την άλλη ενδιατρίβει στην εξέλιξη αυτού του μοντέλου επαγγελματικής ικανοποίησης από τη στιγμή που ένα άτομο επιλέγει το επάγγελμα, και διανύει το διάστημα των πρώτων πέντε χρόνων εργασίας. Σ' αυτό το διάστημα μεσολαβούν οι σπουδές και η πρώτη επαφή με το χώρο εργασίας στα πλαίσια του μαθήματος της σχολικής εμπειρίας. Με αυτό τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία σύνδεσης των περιοχών της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ανάπτυξη ενός δομικού μοντέλου που θα συνδυάζει τις δύο υπάρχουσες θεωρητικές σχολές της επαγγελματικής ικανοποίησης: αυτής που ελέγχει τη διαφορά της αναμενόμενης με την πραγματική επαγγελματική ικανοποίηση (discrepancy theory) στα πλαίσια της θεωρίας της γνωστικής ασυμφωνίας (Festinger, 1957) και εκείνης που αναζητεί το συνδυασμό των παραγόντων που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση (situational model) (Agho et al., 1993· Glisson & Durick, 1988· Quarstein et al., 1992). Με αυτό τον τρόπο επιχειρείται η επιβεβαίωση και η προέκταση των θεωριών των Herzberg (1966) και Dinham και Scott (2000), οι οποίοι αναζήτησαν παράγοντες που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση. Παράλληλα, επιδιώκεται ο συνδυασμός των θεωριών αυτών και της επέκτασής τους με τη θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας του Festinger (1957). Σ' αυτό το πλαίσιο εξετάζεται η ανάπτυξη ενός μοντέλου επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τα χρόνια των σπουδών μέχρι και τα πρώτα πέντε χρόνια εργασίας τους.

Το μοντέλο αυτό αναμένεται να δώσει τόσο δυνατότητες για σύγκριση της αναμενόμενης και της πραγματικής επαγγελματικής ικανοποίησης όσο και ευκαιρίες ανίχνευσης των παραγόντων που διαμορφώνουν και διαφοροποιούν την αναμενόμενη και την πραγματική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τα φοιτητικά χρόνια μέχρι και τα πρώτα πέντε χρόνια εργασίας. Επίσης, διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις διερεύνησης της πιθανότητας να βιώνουν οι φοιτητές και οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί γνωστική ασυμφωνία.

Τέλος, η εργασία στοχεύει, επίσης, στην υποβολή προτάσεων για βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων, που σχετίζονται με το μάθημα της σχολικής εμπειρίας, όπως και στη διατύπωση εισηγήσεων για προγράμματα και διαδικασίες ομαλής ένταξης των νεοδιορισθέντων στο επάγγελμα και γενικότερα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, όπως απορρέουν από το σκοπό της εργασίας είναι:

1. Ποιο δομικό μοντέλο περιγράφει καλύτερα την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και των φοιτητών ως μονοδιάστατης ή πολυδιάστατης έννοιας;
2. Πώς επιδρά στις αντιλήψεις των φοιτητών για τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης η πρώτη επαφή με το επάγγελμα στα πλαίσια του μαθήματος τη σχολικής εμπειρίας;
3. Πώς επιδρούν στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών τα πρώτα πέντε χρόνια εργασίας σε δημοτικό σχολείο;
4. Πώς αναπτύσσεται η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και των φοιτητών από το τέταρτο έτος των σπουδών τους μέχρι τη συμπλήρωση της πρώτης πενταετίας στο επάγγελμα;

Η σημαντικότητα της έρευνας

Η σημαντικότητα της παρούσας εργασίας εδράζεται στο γεγονός ότι προσπαθεί να μελετήσει δομικά και αναπτυξιακά την επαγγελματική ικανοποίηση, μian από τις σημαντικότερες περιοχές της εκπαιδευτικής διοίκησης. Η περιοχή αυτή χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα λόγω του άμεσου αντίκτυπου στην καθημερινή, επαγγελματική όπως και προσωπική ζωή του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός, αφιερώνοντας μέρος, όπως ορίζεται από το επίσημο ωράριο εργασίας, και από τον προσωπικό του χρόνο στις επαγγελματικές του υποχρεώσεις, δεικνύει πως αφιερώνει αρκετές ώρες του εικοσιτετραώρου στην προσπάθεια να επιτύχει επαγγελματική ικανοποίηση. Η επαγγελματική δραστηριοποίηση φαίνεται να συμβάλλει θετικά και στην προσωπική του ικανοποίηση (Cockburn, 2000· Dinham & Scott, 2000, 2002· Evans, 1998· Koutselios, 2001· Leung et al., 2000). Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός που επιτυγχάνει την επαγγελματική και προσωπική του ικανοποίηση, ως φυσική απόρροια, αναμένεται ότι θα βελτιώσει τα επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησής του (Selzer, 2000· Van den Berg, 2002· Van Der Doef & Maes, 2002).

Η παρούσα ερευνητική εργασία φιλοδοξεί να καινοτομήσει με την ανάπτυξη ενός ενιαίου δομικού μοντέλου για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, το οποίο θα πυροδοτήσει περαιτέρω ερευνητικές δραστηριότητες στο μέλλον. Η παρούσα έρευνα αναμένεται να συνεισφέρει στη διεθνή βιβλιογραφία ένα εμπειρικό, γενικεύσιμο μοντέλο που θα εξετάζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως ένα κοινωνικό φαινόμενο συνδυάζοντας δύο θεωρητικά μοντέλα: Το μοντέλο ελέγχου της διαφοράς μέσα στα πλαίσια της θεωρίας της γνωστικής ασυμφωνίας του Festinger (1959) από τη μια, και το μοντέλο διαδικασιών από την άλλη, προεκτείνοντας τη θεωρία του Herzberg (1966). Η μετατόπιση του κέντρου βάρους της έρευνας στους φοιτητές και στους νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς, από τη μια, και στο σχολείο, από την άλλη, θα συμβάλει θετικά προς το σκοπό της έρευνας, ικανοποιώντας, παράλληλα, τις εισηγήσεις προηγούμενων ερευνητών που εντοπίζουν ερευνητικό κενό στη συγκεκριμένη περιοχή (Liu, 2007· Menon & Christou, 2002). Σύμφωνα με αυτούς, η έρευνα επιχειρεί να καλύψει δύο τομείς: τα προγράμματα εκπαίδευσης των

εκπαιδευτικών και τους παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο ελκύνοντας τους νέους να εισέλθουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού· τέτοιες θεωρούνται οι αμοιβές που προσφέρει το επάγγελμα και το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο (Ladd, 2007· Liu, 2005· Menon & Christou, 2002· Menon & Saitis, 2006· Saiti, 2007· Shen & Hsieh, 1999). Σύμφωνα, με την Weiss (1999), η έρευνα, εξάλλου, δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο σε θέματα πρακτικής φύσης και μεθοδολογίας της διδασκαλίας, που αντιμετωπίζουν οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, αλλά και στους παράγοντες που σχετίζονται με την οργάνωση και τη δομή των σχολείων, οι οποίοι επηρεάζουν τους νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς στα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας τους. Όπως αναφέρεται από τη Weiss (1999), ο τρόπος που αναπτύσσεται η επαγγελματική ικανοποίηση, κατά τα πρώτα πέντε χρόνια της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών, είναι καθοριστικός για τη μετέπειτα πορεία τους.

Η παρούσα έρευνα, επίσης, προσδίδει στην επαγγελματική ικανοποίηση ένα χαρακτήρα δυναμικό και μια διάσταση διαχρονική, καλύπτοντας μια βιβλιογραφική έλλειψη (Ladd, 2007· Ladebo, 2005· Liu, 2005). Η υπάρχουσα βιβλιογραφία και επιστημονική έρευνα γύρω από την επαγγελματική ικανοποίηση περιορίστηκε στη μέτρηση του βαθμού της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της συσχέτισης με παράγοντες που την καθόρισαν σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Οι έρευνες αυτές στηρίχθηκαν θεωρητικά, είτε στο μοντέλο ελέγχου της διαφοράς, είτε στο μοντέλο διαδικασιών, γεγονός που περιόριζε τη δυναμική τους. Η παρούσα έρευνα συνδυάζοντας τα δύο υφιστάμενα μοντέλα στοχεύει στη δυνατότητα επέκτασης της θεωρίας της επαγγελματικής ικανοποίησης παρουσιάζοντας ένα νέο ευρύτερο θεωρητικό μοντέλο.

Η απουσία διαχρονικών ερευνών σε θέματα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δημιουργεί ακόμα ένα ερευνητικό κενό (Stockard, 2004). Σε πολλές περιπτώσεις η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει εξεταστεί ως ένας στατικός και αμετάβλητος παράγοντας, ο οποίος δεν παρουσιάζει οποιαδήποτε εξέλιξη. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια η παρούσα έρευνα πρωτοτυπεί παρουσιάζοντας την επαγγελματική ικανοποίηση ως μια δυναμική και πολυδιάστατη μεταβλητή, που ενδέχεται να διαφοροποιείται μέσα στο χρόνο. Η αξιοποίηση ανάλογης μεθοδολογίας δίνει τη δυνατότητα συλλογής διαχρονικών δεδομένων, γιατί εξετάζει συγκεκριμένο δείγμα φοιτητών που μετέχουν σε πρόγραμμα σχολικής εμπειρίας και εκπαιδευτικών με

διδασκτική εμπειρία μέχρι πέντε χρόνια, δίνοντας την ευκαιρία μελέτης της διαφοροποίησης της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Η παρούσα ερευνητική εργασία θεωρεί ως σημαντικότερους σταθμούς της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού την πρώτη επαφή με το σχολείο μέσα από το πρόγραμμα της σχολικής εμπειρίας κατά τη διάρκεια των σπουδών του, καθώς και τις πρώτες εμπειρίες ένταξης στον επαγγελματικό αυτό χώρο, όπως τις βιώνουν οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί. Αυτοί οι δυο σταθμοί συμβάλλουν στην διαμόρφωση και την ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανοποίησης από συγκεκριμένους παράγοντες και διαδικασίες. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία συνδυασμού των περιοχών της επαγγελματικής ικανοποίησης, της επαγγελματικής ανάπτυξης, της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και της ένταξης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών, κάτω από το πρίσμα της εκπαιδευτικής διοίκησης. Ο συνδυασμός αυτών των περιοχών αναμένεται να εμπλουτίσει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται ή διαφοροποιείται η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την περίοδο των βασικών σπουδών τους μέχρι την ένταξή τους στο επάγγελμα και τη μετέπειτα σταδιοδρομία τους. Κατά συνέπεια, τα ευρήματα αναμένεται να εμπλουτίσουν με επιπλέον εμπειρικά στοιχεία γενικότερα την έρευνα στην περιοχή της εκπαιδευτικής διοίκησης και ειδικότερα την έρευνα για την επαγγελματική ικανοποίηση.

Τέλος, η παρούσα έρευνα έχει σημαντική παιδαγωγική αξία. Τα αποτελέσματά της αναμένεται να επηρεάσουν την πολιτική και τη λήψη αποφάσεων στα Παιδαγωγικά Τμήματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε σχέση με τα προσφερόμενα προγράμματα σπουδών τους και ειδικότερα του προγράμματος της «σχολικής εμπειρίας» (Saiti, 2007). Παράλληλα αναμένεται να επηρεαστούν οι διαμορφωτές και δημιουργοί εκπαιδευτικής πολιτικής, ειδικότερα σε θέματα ομαλής ένταξης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου ή ακόμα σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, με πρόθεση τη διατήρηση ψηλών επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση ψηλών επιπέδων εκπαίδευσης. Επιπλέον, οι αρμόδιοι φορείς θα μπορούν, παράλληλα, να λάβουν αποφάσεις που σχετίζονται με τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών, καθώς και τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας στα σχολεία (Graham et al., 2005· Niklas & Dormann, 2005).

Η πρωτοτυπία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να επιβεβαιώσει και να συνδυάσει για πρώτη φορά στα πλαίσια της διεθνούς βιβλιογραφίας για την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων τις δύο υπάρχουσες θεωρητικές σχολές της επαγγελματικής ικανοποίησης: αυτής που ελέγχει τη διαφορά της αναμενόμενης με την πραγματική επαγγελματική ικανοποίηση (discrepancy theory) στα πλαίσια της θεωρίας της γνωστικής ασυμφωνίας και εκείνης που αναζητεί το συνδυασμό των παραγόντων που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση (situational model). Το στοιχείο αυτό καθιστά την προτεινόμενη έρευνα πρωτότυπη και μοναδική στο χώρο της, ενισχύοντας συγχρόνως την ανάγκη διεξαγωγής της, ώστε να εμπλουτιστεί η επιστημονική γνώση στη γνωστική αυτή περιοχή. Αντίθετα, οι μέχρι στιγμής προσπάθειες που αναφέρονται στη βιβλιογραφία επιχειρούσαν να αξιοποιήσουν κάποια από τις δύο σχολές.

Η εστιασμένη μελέτη, επίσης, της ανάπτυξης της επαγγελματικής ικανοποίησης στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των δασκάλων, από τα χρόνια των σπουδών μέχρι τα πρώτα πέντε χρόνια εργασίας, έρχεται να καλύψει ένα ερευνητικό κενό το οποίο έχουν εντοπίσει πολλοί ερευνητές (Lankford et al., 2002· Loeb & Page, 2000· Podgursky et al., 2004· Stockard & Lehman, 2004· Weiss, 1999·). Η έρευνα, στο χώρο της επαγγελματικής ικανοποίησης περιορίζεται σε θέματα πρακτικής φύσης και μεθοδολογίας της διδασκαλίας, που αντιμετωπίζουν οι έμπειροι εκπαιδευτικοί. Η παρούσα έρευνα εμπλουτίζει την υπάρχουσα βιβλιογραφία με τους παράγοντες που σχετίζονται με την οργάνωση και τη δομή των σχολείων, οι οποίοι επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών στα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας τους. Ο τρόπος που αναπτύσσεται η επαγγελματική ικανοποίηση, κατά τα πρώτα πέντε χρόνια της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών, είναι καθοριστικός για τη μετέπειτα πορεία τους.

Από μεθοδολογικής άποψης, η παρούσα έρευνα πρωτοτυπεί, αφού σχεδιάστηκε με τρόπο που να συνάδει με τις σύγχρονες τάσεις για χρήση ανώτερων ποσοτικών προσεγγίσεων συνδυάζοντας δύο μεθόδους ποσοτικής έρευνας: τη διαχρονική έρευνα τύπου επισκόπησης και τα οιονεί πειραματικά σχέδια (quasi-experiments). Οι έρευνες στο χώρο αυτό περιορίζονται στη χρήση απλών ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων. Ακολουθεί οιονεί πειραματικά σχέδια (quasi-experiments), επειδή η φύση των ερωτημάτων είναι τέτοια που απαιτεί την ανίχνευση σχέσεων αιτίας-αιτιατού.

Λήφθηκαν, επίσης, υπόψη οι προδιαγραφές σχεδιασμού πειραματικής έρευνας που διεθνείς οργανισμοί εκπαιδευτικής έρευνας (π.χ. American Educational Research Association, International Congress for School Effectiveness and Improvement) αναμένουν να ακολουθούνται. Έγινε χρήση σύγχρονων τεχνικών στατιστικής ανάλυσης που επιτρέπουν την εξέταση των ερωτημάτων της έρευνας και αυξάνουν τη στατιστική δύναμή της (statistical power). Επιπλέον, έγινε χρήση δομικών μοντέλων εξίσωσης (structural equation modeling) και ανάλυση λανθάνοντων αναπτυξιακών μοντέλων (Latent Growth Modeling).

Δομή Εργασίας

Η ερευνητική εργασία αναπτύσσεται συνολικά σε πέντε κεφάλαια. Τα επόμενα κεφάλαια περιγράφουν αναλυτικά το θεωρητικό υπόβαθρο, τη μεθοδολογία, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της εργασίας. Συγκεκριμένα, το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη σχετική βιβλιογραφία που αποτέλεσε τη βάση του θεωρητικού πλαισίου για το σχεδιασμό της εργασίας, με αναφορά στις κύριες θεωρίες της επαγγελματικής ικανοποίησης, τις πρόσφατες έρευνες που έγιναν στο χώρο της εκπαίδευσης και τις έρευνες που έγιναν σε νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς.

Στο τρίτο κεφάλαιο καταγράφεται η μεθοδολογία με περιγραφή του πληθυσμού της έρευνας, των εργαλείων μέτρησης και των προτεινόμενων μοντέλων. Επίσης, παρουσιάζεται η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας και οι διαδικασίες ανάλυσης των δεδομένων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο εκτίθενται αναλυτικά τα αποτελέσματα, όπως αυτά προκύπτουν από την ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων της εργασίας με αναφορά στον έλεγχο της εγκυρότητας των προτεινόμενων μοντέλων, στην αναγνώριση των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης και στην εξελικτική ανάπτυξη της από τα χρόνια των σπουδών μέχρι και τα πρώτα πέντε χρόνια του διορισμού.

Στο πέμπτο κεφάλαιο συζητούνται συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας. Στο κεφάλαιο αυτό αναπτύσσονται τα συμπεράσματα της εργασίας, καταγράφονται εισηγήσεις για πιθανές μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες και συζητούνται παιδαγωγικές εφαρμογές των αποτελεσμάτων της εργασίας.

Εννοιολογικοί Ορισμοί

Επαγγελματική ικανοποίηση: Στην παρούσα εργασία ο όρος «επαγγελματική ικανοποίηση» είναι μετάφραση του αγγλικού όρου job satisfaction. Ο όρος «επαγγελματική ικανοποίηση» ορίζεται ως η ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση η οποία προκύπτει από την αξιολόγηση της εργασίας κάποιου, όταν αυτή πραγματώνεται επιτυχώς ή επιτρέπει την πραγμάτωση των επαγγελματικών του αξιών (Lock, 1969). Η έννοια «αναμενόμενη επαγγελματική ικανοποίηση» χρησιμοποιείται για την απόδοση της ικανοποίησης που προσδοκούν πως θα έχουν από το διδασκαλικό επάγγελμα οι φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων.

Σχολική εμπειρία: Το μάθημα «σχολική εμπειρία» είναι γνωστό και ως πρακτική άσκηση. Είναι η περίοδος που οι τεταρτοετείς φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν την ευκαιρία να εφαρμόσουν στην πράξη στο σχολείο που τοποθετούνται τα όσα διδάχτηκαν σε θεωρητικό επίπεδο κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας το μάθημα αυτό αναφέρεται συγκεκριμένα στο μάθημα που προσφέρει το Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου στους τεταρτοετείς φοιτητές του. Έχει διάρκεια 13 εβδομάδων, κατά την οποία οι φοιτητές τοποθετούνται σε δύο σχολεία και διδάσκουν συνολικά 130 διδακτικές περιόδους. Η περίοδος αυτή θεωρείται ως η πρώτη ουσιαστική επαφή τους με το σχολείο και το επάγγελμα του δασκάλου, γενικότερα.

Νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί: Στην παρούσα εργασία με τον όρο «νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί» εννοούνται όλοι οι απόφοιτοι του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου που έχουν υπηρεσία από 1 μέχρι και 5 χρόνια σε δημόσιο σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου και αποφοίτησαν από το 2002 μέχρι το 2005.

Φοιτητές: Στην παρούσα εργασία με τον όρο «φοιτητές» εννοούνται όλοι οι τεταρτοετείς φοιτητές του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου και παρακολούθησαν το μάθημα της Σχολικής Εμπειρίας το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008.

Δομικά χαρακτηριστικά του επαγγέλματος: Είναι μια από τις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. Περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως ο φόρτος εργασίας, οι επιδόσεις και η συμπεριφορά των μαθητών και η συμβουλευτική αγωγή στην επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων.

Χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας: Είναι μια από τις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. Εξετάζει, ουσιαστικά τις επιδράσεις που έχει η ηγεσία και το σχολικό κλίμα, οι σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα στην επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων.

Χαρακτηριστικά του επαγγέλματος: Είναι μια από τις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. Εξετάζει, ουσιαστικά τις επιδράσεις που έχει ο μισθός, οι επίσημοι όροι εργασίας (επίσημο ωράριο και καθήκοντα των εκπαιδευτικών), η επαγγελματική ανάπτυξη, η επαγγελματική ανέλιξη, η αναγνώριση από την κοινωνία της προσφοράς του εκπαιδευτικού και ο συνδικαλισμός στην επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων.

Περίληψη

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ένα από τους σημαντικότερους τομείς της εκπαιδευτικής διοίκησης. Το ενδιαφέρον προς τον τομέα αυτό εστιάζεται κυρίως γιατί η επαγγελματική ικανοποίηση συσχετίζεται άμεσα με τη φυσική και ψυχική υγεία των ατόμων (Κάντας, 1993). Η σημαντικότητα της περαιτέρω διερεύνησης αυτής της πτυχής της εκπαιδευτικής διοίκησης οδηγεί στη μελέτη της έννοιας του όρου «επαγγελματική ικανοποίηση». Η έρευνα γύρω από την επαγγελματική ικανοποίηση επιχειρεί να προσδιορίσει τις πηγές ανάπτυξης της επαγγελματικής ικανοποίησης. Η μέχρι σήμερα εξέλιξη της έρευνας σ' αυτή την περιοχή περιορίζεται στην ανάπτυξη θεωριών που στερούνται επαρκούς εμπειρικής τεκμηρίωσης (Liu, 2005). Αρκετοί θεωρητικοί του χώρου της επαγγελματικής ικανοποίησης στην εκπαίδευση μεταφέρουν απλώς θεωρίες από τον ευρύτερο χώρο της διοίκησης χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες του χώρου.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να παρουσιάσει ένα θεωρητικό πλαίσιο τεκμηριωμένο εμπειρικά το οποίο να περιγράφει αναλυτικά τη δομή και τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών και των φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής της Κύπρου. Πρωταρχικά επιδιώκει τον έλεγχο της διαφοράς της αναμενόμενης με την πραγματική επαγγελματική ικανοποίηση. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται προσπάθεια επισήμανσης πιθανών βιωμάτων γνωστικής ασυμφωνίας. Επίσης, η έρευνα αυτή αποσκοπεί στον εντοπισμό παραγόντων που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση. Περαιτέρω, επιχειρείται η δημιουργία ενός δομικού και αναπτυξιακού μοντέλου επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Με αυτή την προσέγγιση γίνεται προσπάθεια για κάλυψη παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που απουσιάζουν από τη διεθνή βιβλιογραφία.

Τέλος, η παρουσίαση της δομής της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και η συσχέτισή της με τον τρόπο που αυτή αναπτύσσεται από τα χρόνια των σπουδών μέχρι και τα πρώτα πέντε χρόνια εργασίας συνιστά ένα βασικό στοιχείο πρωτοτυπίας της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Η ερευνητική αυτή εργασία φιλοδοξεί να καλύψει ένα σημαντικό ερευνητικό κενό που εντοπίζεται στον τομέα της επαγγελματικής ικανοποίησης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών, αφού τα πρώτα χρόνια εργασίας των εκπαιδευτικών και οι εμπειρίες που αποκτούν θεωρούνται κρίσιμες στη μελλοντική εξέλιξη και την πορεία τους. Τα αποτελέσματα της ερευνητικής αυτής εργασίας αναμένονται να έχουν σημαντική παιδαγωγική συμβολή στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής εκ μέρους της πολιτείας και των πανεπιστημιακών σχολών σε θέματα προγραμμάτων σχολικής εμπειρίας φοιτητών και ένταξης νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ

ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

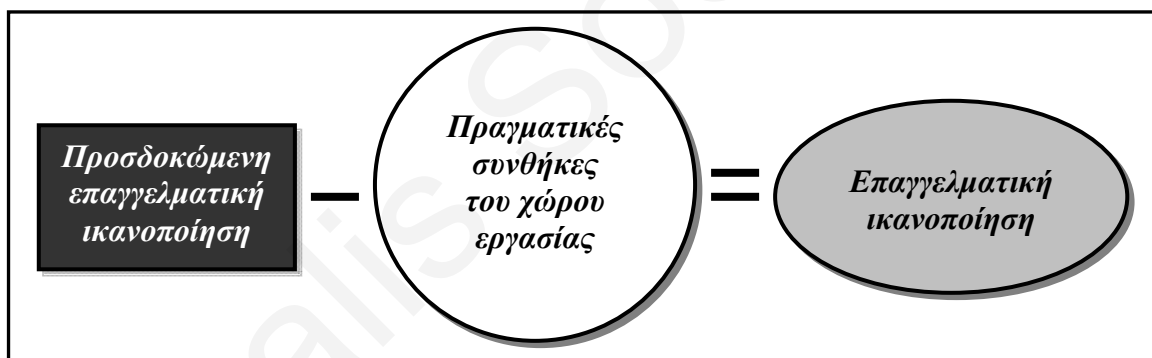
Εισαγωγή

Η επαγγελματική ικανοποίηση αναγνωρίζεται επιστημονικά ως ένας από τους παράγοντες που υποκινούν τον άνθρωπο και βελτιώνουν την ποιότητα ζωής του (Dinham, 1995· Evans & Chapman, 1998· Herzberg, 1968). Κατ' επέκταση ο παράγοντας «επαγγελματική ικανοποίηση» θεωρείται καθοριστικός για την εύρυθμη λειτουργία ενός οργανισμού, γεγονός που ενεργοποιεί το ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από αυτήν.

Ο Locke (1969) πρωτοστάτησε στην έρευνα για την επαγγελματική ικανοποίηση και δραστηριοποιήθηκε αποκλειστικά στον τομέα αυτό. Ορισε ως «επαγγελματική ικανοποίηση» την ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση, η οποία προκύπτει από την αξιολόγηση της εργασίας κάποιου, όταν αυτή πραγματώνεται επιτυχώς ή επιτρέπει την πραγμάτωση των επαγγελματικών του αξιών. Η φύση της επαγγελματικής ικανοποίησης χαρακτηρίστηκε πολύπλευρη και συσχετίστηκε με την εργασία, το περιβάλλον αλλά και με το ίδιο το άτομο. Ο Locke (1969) επικεντρώθηκε στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του ίδιου του ατόμου και του περιβάλλοντός του, για να εξηγήσει τις αιτίες που οδηγούν σε επαγγελματική ικανοποίηση ή επαγγελματική δυσαρέσκεια.

Δύο θεωρητικές σχολές λειτούργησαν ως το βασικό πλαίσιο στο οποίο κινήθηκε η έρευνα για την επαγγελματική ικανοποίηση. Η πρώτη θεωρητική σχολή λειτούργησε ουσιαστικά ως ο μηχανισμός μέτρησης των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας, ορίζοντάς την ως τη διαφορά ανάμεσα στις αντιλήψεις και τις αξίες που σχετίζονται με την εργασία και στα όσα συμβαίνουν πραγματικά σ' αυτή και των συναισθημάτων που βιώνουν τα άτομα στα πλαίσια της θεωρίας της γνωστικής ασυμφωνίας (Fenstinger, 1957· March & Simon, 1958· Smith et al., 1969). Η σχολή αυτή επηρεάστηκε από το χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας και κινήθηκε ουσιαστικά

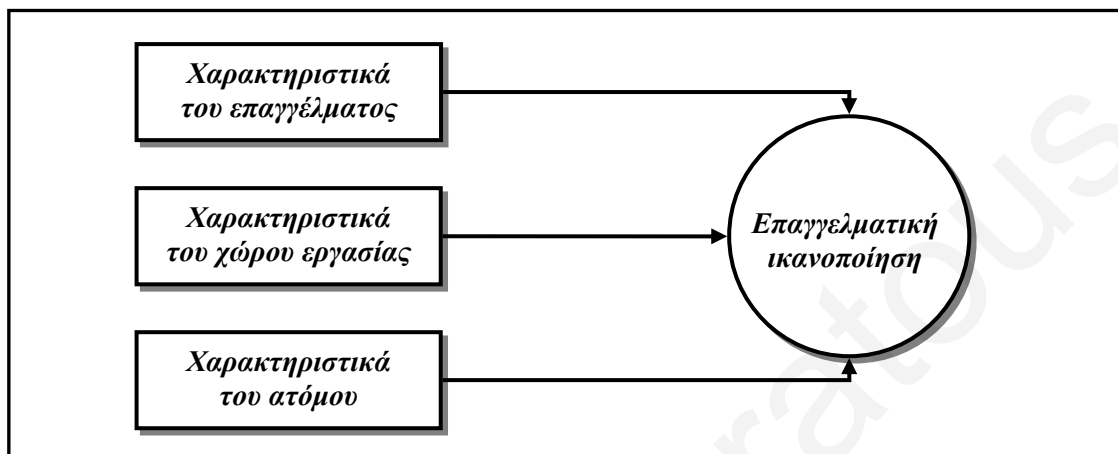
στον τρόπο σκέψης της θεωρίας της γνωστικής ασυμφωνίας του Festinger (1957). Στο Διάγραμμα 1 παρουσιάζεται το μοντέλο που αντιπροσωπεύει τις πιο πάνω θεωρητικές θέσεις για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης μέσα από τη διαφορά των όσων αναμένονται από την εργασία και των όσων πραγματικά βιώνονται σ' αυτή (Discrepancy Model). Ο εργαζόμενος ορίζει, σύμφωνα με το μοντέλο της διαφοράς και τις πρώτες εκτιμήσεις του Locke (1969), την επαγγελματική του ικανοποίηση από το μέγεθος της διαφοράς των όσων προσδοκεί και των όσων πραγματικά βιώνει από την εργασία του. Ο Locke (1976) εμβαθύνοντας στη μελέτη της περιοχής της επαγγελματικής ικανοποίησης αναγνώρισε τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της μεταβλητής αυτής, αναλύοντάς την σε δύο κατηγορίες παραγόντων. Η πρώτη κατηγορία καθορίζεται από τις συνθήκες εργασίας, όπως είναι τα επίπεδα μισθοδοσίας, αναγνώρισης και οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι συνθήκες εργασίας όπως αυτές διαμορφώνονται από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συναδέλφων και των προϊσταμένων.



Διάγραμμα 1. Θεωρία της διαφοράς

Η δεύτερη θεωρητική σχολή, όπως παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 2, εστίασε το ενδιαφέρον της στον καθορισμό των παραγόντων που συμβάλλουν στην ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια των εργαζομένων. Αυτό είχε ως συνέπεια τη δημιουργία μοντέλων, τα οποία συσχετίζουν διάφορους συνδυασμούς προσωπικών, εργασιακών, κοινωνικών ή άλλων παραγόντων με την ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια των εργαζομένων (Situational Models). Οι παράγοντες αυτοί αξιοποιήθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές κατά τις ερευνητικές προσπάθειες ώστε να εντοπισθούν αιτιώδεις σχέσεις με αυτούς και τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων (Agho et al., 1993· Glisson & Durick, 1988· Quarstein et al., 1992). Κατά τις ερευνητικές διαδικασίες επιχειρήθηκε η ομαδοποίησή τους σε παράγοντες που έχουν σχέση με τα

χαρακτηριστικά του επαγγέλματος, όπως είναι το ωράριο εργασίας και η μισθοδοσία, με τα χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας, όπως είναι η ηγεσία και το κλίμα που αναπτύσσεται στο επαγγελματικό περιβάλλον καθώς και με ατομικά χαρακτηριστικά όπως είναι το φύλο, η προσωπικότητα και η ηλικία των εργαζομένων.



Διάγραμμα 2. Θεωρία παραγόντων

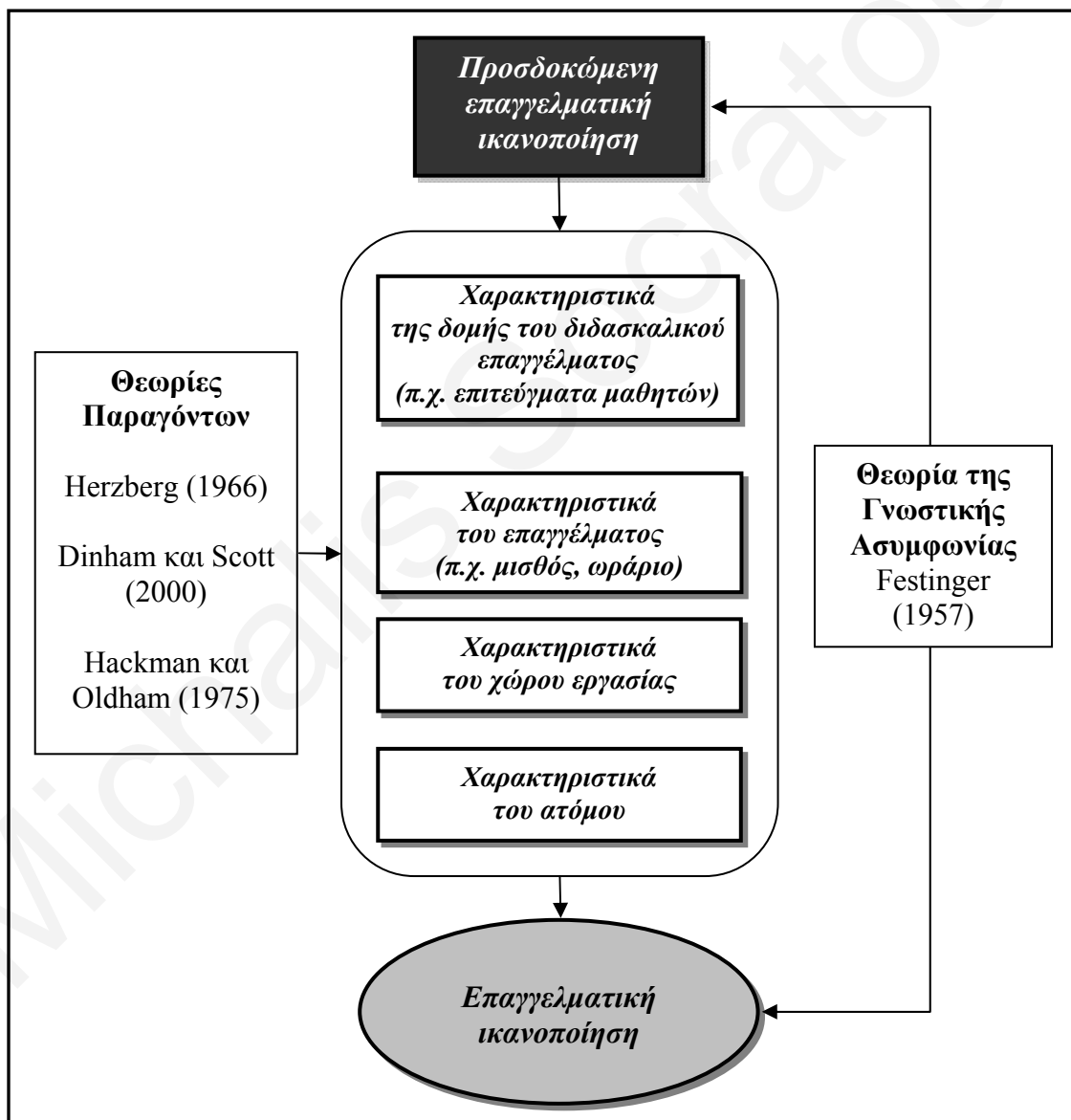
Παρά το γεγονός ότι το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης υπήρξε αντικείμενο έρευνας για περισσότερα από πενήντα χρόνια, τόσο στη βιομηχανία όσο και στην εκπαίδευση, ο ακριβής καθορισμός των παραγόντων που συσχετίζονται θετικά ή αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση δεν έγινε κατορθωτός (Inyoung & William, 1994).

Το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας εργασίας στηρίζεται σε ερευνητικό έργο που θεμελιώθηκε από (α) θεωρίες των οποίων η ανάπτυξή τους ήταν άμεσα συνυφασμένη με την ιστορική εξέλιξη της οργανωσιακής διοίκησης, (β) θεωρίες υποκίνησης, όπως και θεωρίες στις οποίες η επαγγελματική ικανοποίηση λειτουργεί ως κριτήριο απόσυρσης ή παραμονής στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και (γ) θεωρίες για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Η λογική μέσα από την οποία δομήθηκε το θεωρητικό υπόβαθρο, όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 3, στηρίζεται τόσο στην ανάλυση των ερευνητικών ευρημάτων της διεθνούς βιβλιογραφίας, όσο και στην επιχειρούμενη σύνθεσή τους, σύμφωνα με τα ευρήματα που αποτελούν κοινούς τόπους. Σε πρώτο στάδιο περιγράφονται οι σημαντικότερες θεωρίες που αναπτύχθηκαν εξελικτικά στο χώρο της οργανωσιακής διοίκησης, όπως η θεωρία του Taylor (1970), των Follett (1924) και Mayo (1945) και McGregor (1960). Έμφαση, επίσης, δίνεται στην παρουσίαση των θεωριών υποκίνησης, του Maslow (1954) και του Herzberg (1966). Οι θεωρίες αυτές επεξηγούν τον τρόπο με

τον οποίο λειτουργεί η παρώθηση στα άτομα και η σχέση που έχουν διάφοροι παράγοντες με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Τέλος, αξιολογείται ένα σύνολο ερευνών και θεωριών που αναπτύχθηκαν στον τομέα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, με ορόσημο την έρευνα των Dinham και Scott (1996), όπως και άλλων ερευνητών, οι οποίοι εστίασαν το ενδιαφέρον τους σε διακριτούς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η σύνθεση αυτού του ερευνητικού πλαισίου στοχεύει στη διευκρίνιση του ορισμού της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και στη διάκριση των παραγόντων που έχει εντοπιστεί ότι τη ρυθμίζουν.



Διάγραμμα 3. Η δομή του θεωρητικού υπόβαθρου της εργασίας

Ορισμοί για την επαγγελματική ικανοποίηση

Η εργασία λειτουργεί για την πλειοψηφία των ανθρώπων ως ρυθμιστικός παράγοντας της ποιότητας ζωής τους λόγω του χρόνου και της ενέργειας που απορροφά από τον κάθε άνθρωπο, αλλά και από τις διαστάσεις μέσα από τις οποίες μπορεί να επηρεάσει και άλλες εκφάνσεις της ζωής, πέρα από την επαγγελματική. Κατά συνέπεια, η επιλογή του επαγγελματικού χώρου δημιουργεί στο άτομο προσδοκίες για τα οφέλη που πιθανόν να αποκομίσει. Αυτή καθεαυτή η επαγγελματική απασχόληση είναι δυνατόν να επιδράσει καταλυτικά στη ζωή του ατόμου. Η πιθανότητα να χαρακτηριστεί η εργασία ως μέσο προώθησης της αυτοπραγμάτωσής του είναι υπαρκτή. Οι οικονομικές απολαβές σχετίζονται άμεσα με την κάλυψη βιολογικών αναγκών και την ανάπτυξη αισθημάτων ασφάλειας. Οι ευκαιρίες σύναψης κοινωνικών σχέσεων συνδέονται με την κάλυψη αναγκών που σχετίζονται με την αποδοχή και την αναγνώριση, ενώ η επιτυχής επιτέλεση επαγγελματικών καθηκόντων και στόχων ενδυναμώνει την αυτοπεποίθηση και αυξάνει το ατομικό κύρος.

Ο Festinger (1957) προσπάθησε να επεξηγήσει την επαγγελματική ικανοποίηση με την προσέγγιση της γνωστικής δυσαρμονίας. Υποστηρίζει πως, όταν τα ωφελήματα ή οι αμοιβές που σχετίζονται με μια συγκεκριμένη θέση δεν ικανοποιούν τις προσδοκίες των ατόμων, τότε αυτά θα βιώνουν ανησυχία και ψυχική ένταση. Στις περιπτώσεις, δηλαδή, που οι προσδοκίες ενός ατόμου για το εργασιακό περιβάλλον δεν είναι ρεαλιστικές, επικρατεί επαγγελματική δυσαρέσκεια. Σύμφωνα με ορισμό της γνωστικής ασυμφωνίας του Festinger (1957), η επαγγελματική δυσαρέσκεια είναι η διαφορά ανάμεσα στις ρεαλιστικές προσδοκίες για τον εργασιακό χώρο, τις οποίες διαμορφώνουν τα άτομα κατά το διάστημα της βασικής τους επιστημονικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσης και στις συνθήκες που βιώνουν πραγματικά στην εργασία τους.

Ο Lawler (1973) αναφερόμενος στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, την ορίζει ως ένα συναίσθημα που απορρέει από τις αμοιβές που απολαμβάνουν. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όπως εξηγεί, καθορίζεται από τη στοργική σχέση του εκπαιδευτικού με τον διδακτικό του ρόλο και είναι μια συνάρτηση της αντιληπτής σχέσης μεταξύ των προσδοκιών του από τη

διδασκαλία του και της προσφοράς του, όπως ο ίδιος ο εκπαιδευτικός την αντιλαμβάνεται. Δηλαδή, αυτή αναφέρεται στη διαφορά ανάμεσα σε όσα το άτομο πιστεύει ότι θα έπρεπε να λαμβάνει από το επάγγελμά του και σε εκείνα που πράγματι λαμβάνει.

Ο Lortie (1975), χρησιμοποιώντας μιχεβιοριστικούς όρους, ορίζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως την προθυμία των εκπαιδευτικών να επιλέξουν το ίδιο επάγγελμα, αν έπρεπε να επιλέξουν καριέρα ξανά από την αρχή. Σε αυτό τον ορισμό είναι εμφανής η διαφορά με τους προηγούμενους ορισμούς στο γεγονός ότι εστιάζεται μόνο στο γενικότερο συναίσθημα ικανοποίησης, το οποίο εδράζεται αποκλειστικά στην επιλογή του επαγγέλματος.

Οι Dawis και Lofguist (1984) στον ορισμό τους για την επαγγελματική ικανοποίηση, τη διατυπώνουν ως το αποτέλεσμα της αποτίμησης του βαθμού, στον οποίο το εργασιακό περιβάλλον εκπληρώνει τις ατομικές ανάγκες του εργαζομένου. Ο ορισμός αυτός συσχετίζεται με τον ορισμό του Lawler (1973), ο οποίος αναφέρει πως επαγγελματική ικανοποίηση είναι η διαφορά ανάμεσα σε όσα το άτομο πιστεύει ότι θα έπρεπε να λαμβάνει από το επάγγελμά του και σε εκείνα που πράγματι λαμβάνει.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την τάση των εκπαιδευτικών να εγκαταλείψουν ή όχι το επάγγελμα. Σε παλαιότερους ορισμούς δεν γινόταν λόγος γι' αυτό το φαινόμενο, γιατί η εγκατάλειψη του επαγγέλματος από τους εκπαιδευτικούς ήταν περιορισμένη. Οι Wilson and Rosenfeld (1990), συγκεκριμένα, σημειώνουν ότι θετικές και αρνητικές στάσεις απέναντι στο επάγγελμα ασκούν ισχυρή επίδραση στη συμπεριφορά των ατόμων σε σχέση με το χώρο εργασίας τους και είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε εγκατάλειψη του επαγγέλματος.

Οι Bacharach και Baumberger (1990) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η ευχαρίστηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί και συνδέεται με την πρόθεσή τους στο να παραμείνουν ή να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους. Ο ορισμός αυτός ενισχύεται με την άποψη του Harris των συνεργατών του (1992), οι οποίοι αναφέρουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι ένας παράγοντας που είναι άμεσα συνυφασμένος με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επαγγελματικό τους έργο. Ο Egbule (2003) διαπιστώνει πως η επαγγελματική ικανοποίηση εξασφαλίζεται όταν ένα συγκεκριμένο επάγγελμα ικανοποιεί τις ατομικές

επαγγελματικές ανάγκες. Οι ανάγκες αυτές επηρεάζουν τόσο την ψυχολογική διάθεση όσο και τη συμπεριφορά του εργαζομένου.

Οι ορισμοί που διατυπώθηκαν κατά τον περασμένο αιώνα, αρχίζοντας από τη δεκαετία του 1950, χαρακτηρίζονται από πολυμορφία και ανομοιογένεια. Δεν είναι δυνατόν να εντοπιστεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ή τα στοιχεία που τη συναποτελούν. Η γενικότερη θέση των Perie και Baker (1997) ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια στάση του ατόμου προς την εργασία του, φαίνεται να συνάδει με τις διεθνείς τάσεις που διαφαίνονται στη νέα χιλιετία, για τον πολυδιάστατο εννοιολογικό της χαρακτήρα, παράλληλα με την παραδοχή πως είναι δυνατή η ύπαρξη μιας σφαιρικής ικανοποίησης γενικά από την εργασία (Perie et al., 1997).

Η επίδραση των φιλοσοφικών σχολών της διοίκησης στην επαγγελματική ικανοποίηση

Οι θεωρίες για την επαγγελματική ικανοποίηση πρωτοεμφανίστηκαν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και με την πάροδο των χρόνων διαμορφώθηκαν παράλληλα με τη γενικότερη ιστορική εξέλιξη και πορεία. Η φυσική – οικονομική τάση συνδέεται με την αύξηση της παραγωγικότητας. Η κοινωνική τάση λειτουργεί περισσότερο ανθρωποκεντρικά και η τάση της επαγγελματικής ανάπτυξης αποτελείται από τα κυριότερα φιλοσοφικά ρεύματα στο χώρο της διοίκησης.

Η φυσική-οικονομική τάση ήταν απότοκο της θεωρίας της επιστημονικής διοίκησης του Taylor (1970), που υποστηρίζει την ύπαρξη μιας αιτιώδους διττής σχέσης. Τόσο η μείωση της κούρασης όσο και η αύξηση της παραγωγής συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση. Η τάση του Taylor (1970) να συνδέσει την αύξηση της παραγωγής με την ικανοποίηση των εργαζομένων στην επιχείρηση είναι απότοκο της εποχής του τεχνοκρατικού τρόπου σκέψης και μιας καθαρά οικονομικής προοπτικής, που αντιμετωπίζει τον εργαζόμενο ως μηχανή χωρίς να έχει δικαίωμα να σκέφτεται και να παράγει δημιουργικά. Ο Taylor (1970) ανέπτυξε μια φιλοσοφία για τη διοίκηση χρησιμοποιώντας ως θεμέλιο την επιστημονική μέθοδο. Ο Taylor (1970) συνέδεσε την αύξηση της παραγωγής με την ικανοποίηση των εργαζομένων στην

επιχείρηση. Τέλος, ο εργαζόμενος επιβραβεύεται με οικονομικές αμοιβές για κάθε επιτυχία, ενώ αντίθετα του επιβάλλονται κυρώσεις σε περιπτώσεις αποτυχίας.

Ο Taylor (1970) αντιμετωπίζοντας τον εργαζόμενο ως μηχανή παραγωγής και όχι ως ένα σκεπτόμενο και δημιουργικό μέλος ενός επαγγελματικού οργανισμού, καταλήγει στο να εκπαιδεύσει ένα υπάκουο εργάτη με εξειδίκευση στη μηχανιστική παραγωγή συγκεκριμένου έργου. Οι αρχές της εξουσίας και της πειθαρχίας απαλείφουν κάθε ενδεχόμενο συμμετοχικότητας του εργαζόμενου στη λήψη αποφάσεων για το έργο με το οποίο ασχολείται και διαγράφουν τη δυνατότητα ευέλικτης αλλαγής θέσης εργασίας (Hoy & Miskel, 2001). Σύμφωνα με αυτή την φιλοσοφική σχολή της διοίκησης, η επαγγελματική ικανοποίηση του εργαζομένου είναι μια έννοια άμεσα και αποκλειστικά συσχετισμένη με το κίνητρο που παρέχει ο μισθός ή η μισθολογική αύξηση.

Η κοινωνική τάση είχε ως αφετηρία τις μελέτες Hawthorne τη δεκαετία του 1920 (Follett, 1924· Mayo, 1945). Ο Mayo (1945), σε μια σειρά από πειράματα που διεξήγαγε στο εργοστάσιο Hawthorne, μελέτησε τη σχέση της παραγωγικότητας και των φυσικών συνθηκών εργασίας όπως του φωτισμού, της θερμοκρασίας και άλλων παραγόντων. Ουσιαστικά, αυτά ήταν τρία πειράματα μεγάλης έκτασης. Στο ένα από τα πειράματα η ομάδα ελέγχου εργαζόταν με σταθερό φωτισμό, ενώ στην πειραματική ομάδα ο φωτισμός μεταβαλλόταν. Αποδείχθηκε, παρά τις αρχικές προβλέψεις, πως η ένταση του φωτισμού δεν σχετιζόταν με την αύξηση της παραγωγικότητας. Αυτό, όμως, που αποδείχθηκε και είχε μεγάλη σημασία, ήταν ότι η δυναμική της ομάδας είναι ισχυρότερη από τις φυσικές δυνατότητες του ατόμου. Επίσης, τα οικονομικά κίνητρα δεν είναι οι αποκλειστικοί παράγοντες υποκίνησης των εργαζομένων. Σύμφωνα με αυτή τη φιλοσοφική σχολή, οι εργαζόμενοι αντιδρούν ως ομάδα και όχι ως άτομα προς τη διεύθυνση. Τέλος, οι εργαζόμενοι χρησιμοποιούν την άτυπη οργάνωση για να προστατεύονται, η οποία πολλές φορές είναι πιο ουσιαστική και σημαντική από την τυπική οργάνωση και εξουσία.

Οι μελέτες αυτές κατέληξαν στη διαμόρφωση μιας τάσης στη διοίκηση οργανισμών, που επικεντρώθηκε στις ανθρώπινες σχέσεις. Αυτή η τάση, δηλαδή, εντόπιζε το συσχετισμό της επαγγελματικής ικανοποίησης με την εποπτεία και με τις κοινωνικές σχέσεις που ανέπτυσαν οι εργαζόμενοι. Τα πειράματα στο εργοστάσιο Hawthorne, αν και χρονικά προηγήθηκαν, λειτούργησαν ως αντίποδας στην κλασική προσέγγιση του Taylor (1970), μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους από την αύξηση της

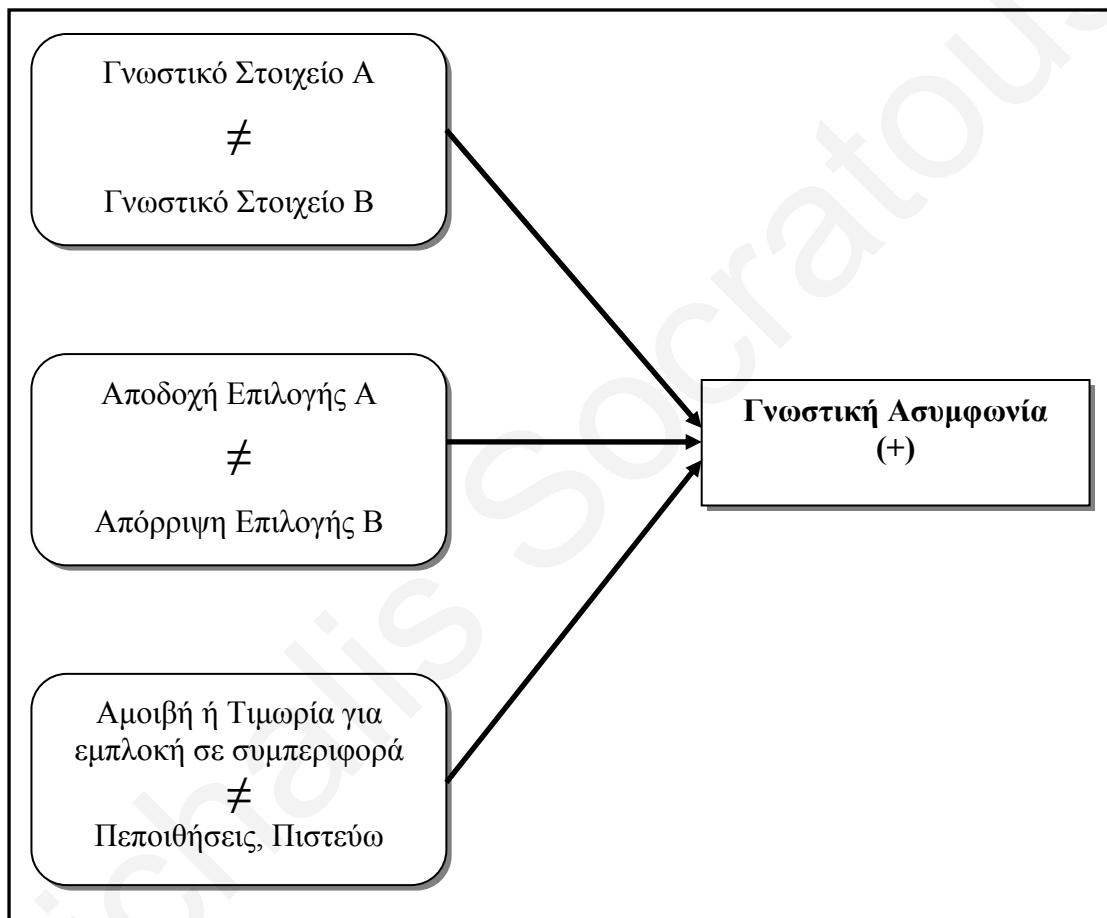
παραγωγής στην ικανοποίηση του εργαζομένου από την εργασία του. Τα συμπεράσματα των πειραμάτων αυτών αναγνώρισαν μέσα από την κοινωνική τους προοπτική, ότι οι άνθρωποι δεν είναι μηχανές και ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων επιδρά δραστικά στην απόδοση ενός οργανισμού. Σύμφωνα με την τάση αυτή, οι παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχοσύνθεση του εργαζομένου είναι πολύ πιο σύνθετοι από ότι παρουσιάζονται στην κλασική προσέγγιση (Hoy & Miskel, 2001).

Η τρίτη ιστορικά εξελικτική τάση της επαγγελματικής ικανοποίησης, η οποία και θεωρείται περισσότερο σύγχρονη, είναι αυτή της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στα πλαίσια της τάσης αυτής διατυπώθηκαν απόψεις που καταδεικνύουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με εργασίες οι οποίες εμπεριέχουν το στοιχείο της πνευματικής πρόκλησης συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων σχετιζομένων με την αποτελεσματικότητα και την υπευθυνότητα (Locke, 1976). Η θεωρία αυτή, με βασικούς εκπροσώπους τους McGregor (1960) και Barnard (1938), επισημαίνει ότι η ικανοποίηση των εργαζομένων προκύπτει από τα επιτεύγματά τους στο χώρο εργασίας τους, ιδιαίτερα όταν αντιλαμβάνονται πως παράγουν ουσιαστικό έργο, με αξιόλογο αποτέλεσμα από το οποίο αντλούν ηθική ικανοποίηση (Rhodes et al., 2004). Συμπερασματικά, η θεωρία της επαγγελματικής ανάπτυξης υιοθετεί αρχές, όπως η προσφορά ευκαιριών για κοινωνικές επαφές, η ανθρώπινη και έντιμη μεταχείριση και η συμμετοχικότητα στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Παράλληλα, ωστόσο, θεωρεί σημαντικές και κάποιες αρχές της επιστημονικής προσέγγισης, όπως είναι η αύξηση της παραγωγής, την οποία θεωρεί βασικό στοιχείο των στόχων ενός οργανισμού, συνδέοντάς την όμως, με την ικανοποίηση των εργαζομένων (Wei-Chang et al., 2008).

Η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας

Η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας, διατυπωμένη από το Festinger (1957), υποστηρίζει τη θέση πως η συνύπαρξη σ' ένα άτομο δύο γνωστικών στοιχείων ψυχολογικά ασυνεπών μεταξύ τους, προκαλεί το δυσάρεστο συναίσθημα της ασυμφωνίας. Το δυσάρεστο συναίσθημα που αναπτύσσεται λόγω της γνωστικής ασυμφωνίας, δημιουργεί παράλληλα την επιδίωξη για μείωση του συναισθήματος αυτού. Συμπερασματικά, η συνύπαρξη δύο γνωστικών, αντιφατικών μεταξύ τους, στοιχείων, η οποία ορίζεται ως γνωστική ασυμφωνία, δημιουργεί την τάση για μείωση

της ασυμφωνίας αυτής και επίτευξη της γνωστικής και συναισθηματικής ισορροπίας του ατόμου. Ο Bem (1967) κατέληξε σε παρόμοια συμπεράσματα αναφέροντας τις περιπτώσεις ατόμων με δύο διαφορετικές και ασύμφωνες μεταξύ τους πεποιθήσεις, τα οποία βιώνουν το δυσάρεστο συναίσθημα της γνωστικής ασυμφωνίας. Η γνωστική ασυμφωνία λειτουργεί ως κίνητρο για τον περιορισμό του δυσάρεστου αυτού συναισθήματος. Η τάση του ατόμου για γνωστική συνέπεια ή ισορροπία επεξηγείται ως η ανάγκη του ατόμου για αρμονία μεταξύ των γνωστικών του στοιχείων (Κάντας, 1993).



Διάγραμμα 4. Περιπτώσεις πρόκλησης

Όπως παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 4, σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές, το δυσάρεστο συναίσθημα της γνωστικής ασυμφωνίας μπορεί να προκληθεί σε τρεις διαφορετικές περιπτώσεις (Bem, 1967· Παπαδοπούλου, 1978· Harmon-Jones et al., 2009). Η γνωστική ασυμφωνία, σύμφωνα με την πρώτη περίπτωση, είναι δυνατόν να προκύψει μέσα από την παρουσία δύο ή περισσότερων γνωστικών στοιχείων, τα οποία βρίσκονται σε ασύμφωνη σχέση μεταξύ τους. Επίσης, η γνωστική ασυμφωνία μπορεί να είναι συνέπεια της απόφασης που λαμβάνεται από το άτομο μεταξύ διαφορετικών επιλογών. Στην τρίτη περίπτωση το άτομο πιθανόν να βιώσει τη γνωστική ασυμφωνία

όταν αναγκάζεται να εμπλακεί σε κάποια συμπεριφορά, η οποία βρίσκεται σε ασυμφωνία με τις πεποιθήσεις του, παρωθούμενο από υποσχέσεις αμοιβής ή υποκινούμενο από απειλές ποινής.

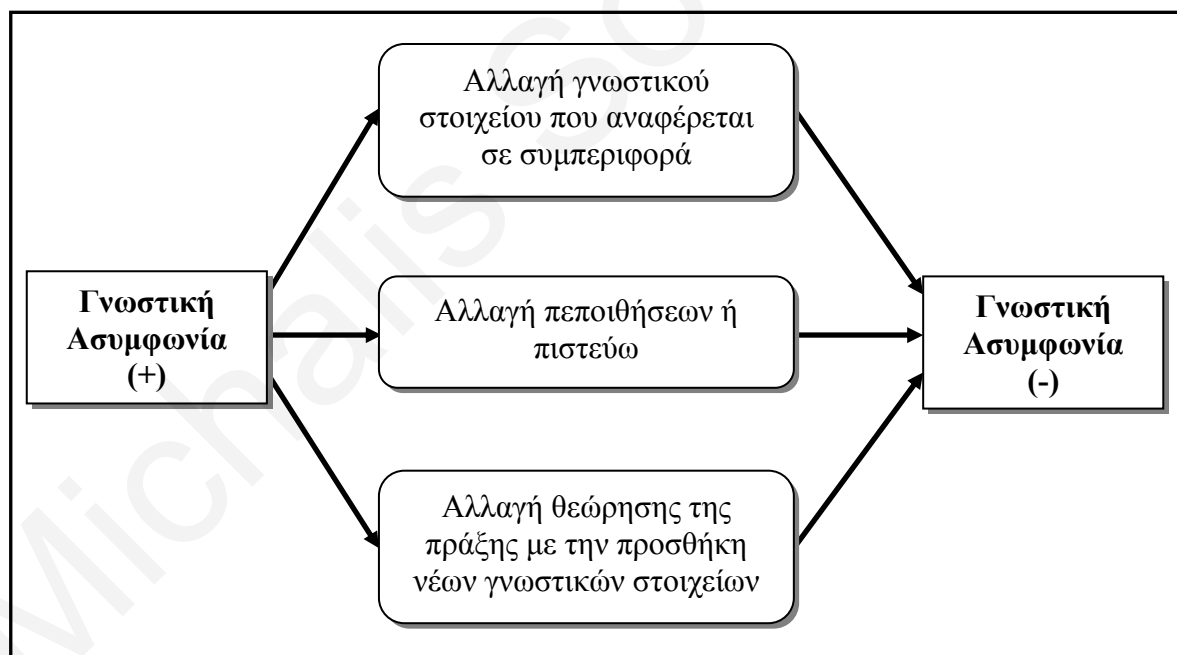
Γνωστικό στοιχείο θεωρείται οποιαδήποτε γνώση, πεποίθηση ή συμπεριφορά ενός ατόμου για το περιβάλλον, τον εαυτό του ή τη συμπεριφορά κάποιου άλλου. Ο Festinger (1957) διερευνώντας τη σχέση των γνωστικών στοιχείων μεταξύ τους, επισημαίνει τις περιπτώσεις στις οποίες τα στοιχεία είναι δυνατόν να είναι παρόμοια ή αντίθετα μεταξύ τους. Ως εκ τούτου, τα γνωστικά στοιχεία τα οποία είναι μεταξύ τους σχετικά χαρακτηρίζονται σύμφωνα ή ασύμφωνα κατά περίπτωση, ενώ τα στοιχεία που δεν συσχετίζονται με οποιοδήποτε τρόπο, χαρακτηρίζονται άσχετα. Για παράδειγμα, άσχετα μεταξύ τους γνωστικά στοιχεία θεωρούνται πεποιθήσεις που αφορούν το κάπνισμα και την ταχύτητα. Αντίθετα, σύμφωνα γνωστικά στοιχεία πιθανόν να θεωρηθούν, για παράδειγμα, γνώσεις που αφορούν τη σημασία της άσκησης στη ζωή του ανθρώπου και την πεποίθηση για καθημερινή άσκηση. Ασύμφωνα, χαρακτηρίζονται τα γνωστικά στοιχεία, τα οποία μεταξύ τους βρίσκονται σε διαφωνία ή το ένα λειτουργεί με την προϋπόθεση του αποκλεισμού του άλλου, όπως για παράδειγμα η γνώση για το επιβλαβές του καπνίσματος με την καθημερινή μανιώδη συνήθεια του καπνίσματος.

Η θεωρία της ασυμφωνίας λειτουργεί κάτω από τη θεμελιώδη θέση πως δύο ή περισσότερα γνωστικά στοιχεία συνυπάρχουν και η σχέση τους είναι ασύμφωνη. Όταν ένα άτομο βιώνει τη γνωστική ασυμφωνία, τότε η ανάπτυξη συναισθημάτων δυσφορίας είναι φυσική συνέπεια της όλης κατάστασης (Harmon-Jones et al., 2009). Η δυσφορία αυτή λειτουργεί ως μοχλός πίεσης προς την κατεύθυνση του περιορισμού της κατάστασης ασυμφωνίας που επικρατεί. Το φαινόμενο αυτό, σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (1978), «είναι μια σχεδόν καθημερινή συνθήκη, επειδή πολύ λίγες καταστάσεις είναι τόσο σαφείς, ώστε οι γνώμες ή η συμπεριφορά του ανθρώπου να μην είναι, ως ένα σημείο κράμα αντιφάσεων». Τα άτομα δεν είναι δυνατόν να έχουν πλήρη και απόλυτο έλεγχο των πληροφοριών που δέχονται από το περιβάλλον τους και ως εκ τούτου είναι πιθανόν κάποιες από αυτές να βρίσκονται σε ασυμφωνία με τα υφιστάμενα γνωστικά στοιχεία του ατόμου.

Ο βαθμός της ψυχολογικής έντασης που προκαλείται από την παρουσία της γνωστικής ασυμφωνίας συσχετίζεται με τη σπουδαιότητα των ασύμφωνων στοιχείων καθώς και από τη σταθμισμένη αναλογία ή τη σχετική βαρύτητα των στοιχείων αυτών (Festinger, 1957). Η σπουδαιότητα των γνωστικών στοιχείων προσδιορίζεται από την

υποκειμενική σπουδαιότητα που έχουν ως προς το άτομο, όπως και από τις συνέπειες που πιθανόν αυτά να προκαλούν. Η σταθμισμένη αναλογία και η σχετική βαρύτητα των στοιχείων αυτών επεξηγείται από την Παπαδοπούλου (1978) ως η ασυμφωνία, όχι απλά δύο συγκεκριμένων και μεμονωμένων γνωστικών στοιχείων, αλλά δύο συνόλων στοιχείων, στα οποία περιλαμβάνονται πολλά στοιχεία που συνηγορούν μεταξύ τους στην υποστήριξη μιας πεποίθησης, γνώσης ή συμπεριφοράς. Η ασυμφωνία δύο στοιχείων αποτελεί ουσιαστικά την απλούστευση μιας σύνθετης κατάστασης.

Η προσπάθεια του ατόμου, κατά την ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων γνωστικής ασυμφωνίας, επικεντρώνεται στην εξισορρόπηση της κατάστασης αυτής, και στην επαναφορά της αρμονίας. Όπως έχει προαναφερθεί, στόχος του κάθε ατόμου είναι οι πεποιθήσεις του να βρίσκονται σε αρμονία μεταξύ τους (Κάντας, 1993). Η γνωστική ασυμφωνία και το επακόλουθο αρνητικό συναίσθημα έντασης ή δυσαρέσκειας λειτουργεί ως κίνητρο για αποκατάσταση της ισορροπίας και εξομάλυνση της έντασης. Στο Διάγραμμα 5, παρουσιάζονται οι τρεις διαφορετικές στρατηγικές με τις οποίες το άτομο επιχειρεί να επιφέρει την ισορροπία.



Διάγραμμα 5. Τρόποι Αντιμετώπισης Γνωστικής Ασυμφωνίας που προκύπτει από την ασύμφωνη σχέση δύο ή περισσότερων γνωστικών στοιχείων.

Ο πρώτος τρόπος επίλυσης της γνωστικής ασυμφωνίας αναφέρεται στην προσπάθεια αλλαγής του γνωστικού στοιχείου που αναφέρεται στη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Η προσπάθεια αλλαγής ενός μεμονωμένου στοιχείου που εμπλέκεται στην κατάσταση της γνωστικής ασυμφωνίας είναι πιθανόν να μην επιφέρει πλήρως την

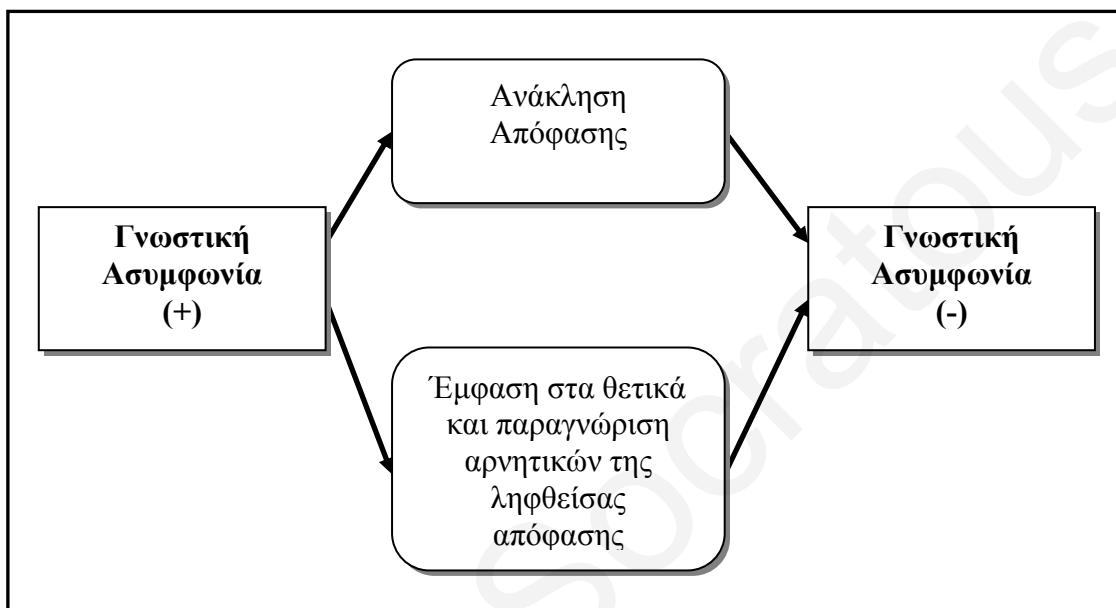
επιδιωκόμενη ισορροπία, από τη στιγμή που σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (1978) στην κατάσταση αυτή εμπλέκονται σύνολα γνωστικών στοιχείων και όχι μεμονωμένα στοιχεία. Προσπάθεια με μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας χαρακτηρίζεται η προσπάθεια, όπως προσδιορίζεται στη δεύτερη στρατηγική, να αλλάξει ένα σύνολο γνωστικών στοιχείων, που συνδέονται με το φυσικό ή ψυχολογικό περιβάλλον του ατόμου. Η δυσκολία της στρατηγικής αυτής, επικεντρώνεται στον έλεγχο που χρειάζεται να ασκεί το άτομο στο περιβάλλον, έτσι ώστε να επιφέρει την επιδιωκόμενη αλλαγή και ισορροπία.

Η τρίτη στρατηγική, όπως παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 5, επικεντρώνεται στην ενίσχυση των γνωστικών στοιχείων της μία από τις δύο συγκρουόμενες γνωστικές περιοχές, με τρόπο που να αλλάξει η θεώρηση του ατόμου για μία από τις δύο περιοχές (γνώσεις, πεποιθήσεις ή συναισθήματα). Το άτομο επιχειρεί μέσα από τη συγκεκριμένη συνηθισμένη και σχετικά αποτελεσματική στρατηγική, να αναπτύξει μια νέα οπτική για τα πράγματα, η οποία θα του δώσει τη δυνατότητα να επιλύσει τη δυσάρεστη ψυχολογική θέση στην οποία βρίσκεται.

Η γνωστική ασυμφωνία μπορεί να επέλθει και λόγω της απόφασης που λαμβάνει το άτομο μεταξύ εναλλακτικών επιλογών. Εξάλλου, η γνωστική ασυμφωνία αποτελεί αναπόφευκτη συνέπεια της λήψης μιας απόφασης (Festinger, 1956). Κατά τη λήψη μιας απόφασης μεταξύ δύο εναλλακτικών επιλογών, ένα σύνολο γνωστικών στοιχείων συνηγορούν υπέρ της επιλογής που έχει γίνει αποδεκτή, ενώ ένα άλλο σύνολο γνωστικών στοιχείων συνηγορούν υπέρ της επιλογής που έχει απορριφθεί. Τα σύνολα αυτά βρίσκονται σε ασύμφωνη σχέση μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Harmon-Jones και τους συνεργάτες του (2009), ο βαθμός του δυσάρεστου συναισθήματος, που προκύπτει μέσα από τη λήψη απόφασης, εξαρτάται από τρεις παράγοντες. Η σπουδαιότητα της απόφασης λειτουργεί σε ανάλογη σχέση με το μέγεθος της γνωστικής ασυμφωνίας που θα ακολουθήσει την απόφαση. Ως δεύτερος παράγοντας καθορισμού του βαθμού της γνωστικής ασυμφωνίας, προσδιορίζεται στην ποσότητα των θετικών χαρακτηριστικών της επιλογής που απορρίφθηκε, αφού κατά την επανεξέτασή τους, η παρουσία θετικών στοιχείων θα συνοδευτεί από αισθήματα απώλειας και ψυχολογικής έντασης. Ο τρίτος παράγοντας προκύπτει από την ποιοτική διαφορά μεταξύ των εναλλακτικών επιλογών του ατόμου. Η παρουσία όλο και περισσότερων κοινών στοιχείων μεταξύ των επιλογών, περιορίζει την ποιοτική τους διαφορά και κατ' επέκταση περιορίζει και την γνωστική ασυμφωνία που πιθανόν να προκαλέσει η λήψη απόφασης υπέρ της μίας επιλογής. Τα πειράματα του Brehm (1956)

στόχευσαν στον προσδιορισμό των παραγόντων που συσχετίζονται με τη γνωστική ασυμφωνία του ατόμου και τα επακόλουθα συναισθήματα κατά τη λήψη απόφασης, επιβεβαιώνοντας την ύπαρξη των προαναφερθέντων παραγόντων.

Η μείωση της γνωστικής ασυμφωνίας μετά τη λήψη απόφασης μεταξύ εναλλακτικών επιλογών μπορεί να περιοριστεί με δύο διαφορετικούς τρόπους, όπως παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 6.



Διάγραμμα 6. Τρόποι Αντιμετώπισης Γνωστικής Ασυμφωνίας που προκύπτει μετά τη λήψη απόφασης μεταξύ εναλλακτικών επιλογών.

Μία από τις στρατηγικές μείωσης της γνωστικής ασυμφωνίας μετά τη λήψη απόφασης είναι δυνατόν να επιτευχθεί με την ανάκληση της απόφασης που έχει ληφθεί. Το άτομο καταλήγει στην ανάκληση της ληφθείσας απόφασης, όταν η επιλογή του οδήγησε σε υψηλά επίπεδα γνωστικής ασυμφωνίας. Η στρατηγική αυτή δεν κρίνεται αποτελεσματική, γιατί το άτομο, επιστρέφοντας στις λοιπές αρχικές εναλλακτικές επιλογές που έχει, είναι πιθανόν να οδηγηθεί και πάλι σε ανάλογο συναισθηματικό αδιέξοδο με την εκάστοτε απόφασή του, θέτοντας τον εαυτό του σε ένα φαύλο κύκλο αποφάσεων και ανάκλησης των αποφάσεων αυτών (Brehm, 1956).

Η δεύτερη στρατηγική που εφαρμόζεται στις περιπτώσεις γνωστικής ασυμφωνίας μετά τη λήψη απόφασης μεταξύ εναλλακτικών επιλογών, επικεντρώνεται στην απόδοση έμφασης στα θετικά στοιχεία της επιλεγόμενης εναλλακτικής λύσης, όπως και στα αρνητικά στοιχεία της εναλλακτικής λύσης που έχει απορριφθεί. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η επιλεγόμενη εναλλακτική λύση παρουσιάζεται ως ελκυστικότερη

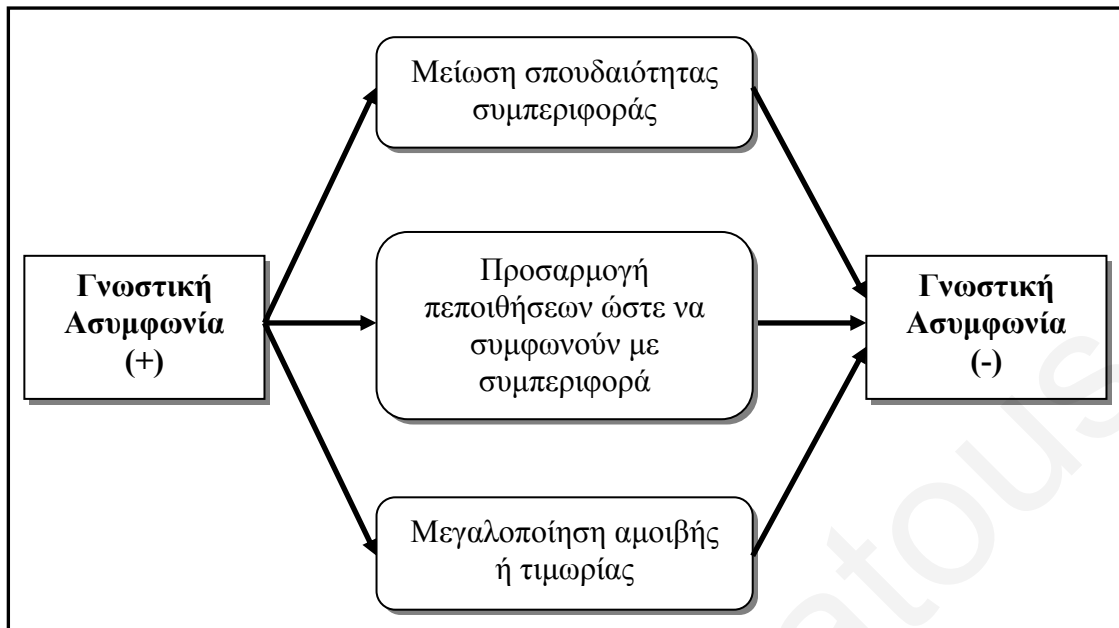
από τη λύση που έχει απορριφθεί και η γνωστική ασυμφωνία περιορίζεται (Harmon-Jones et al., 2009). Τα άτομα που εμπλέκονται στη λήψη μιας δύσκολης απόφασης βιώνουν εντονότερα τη γνωστική ασυμφωνία όταν ανάκλησή της είναι, επίσης, δύσκολη, βιώνουν έντονα τη γνωστική ασυμφωνία. Στην περίπτωση αυτή τα άτομα, αφού καταλήξουν μεταξύ διαφορετικών επιλογών, επαναξιολογούν τις επιλογές τους. Υπερτονίζουν τα θετικά της ληφθείσας απόφασης και παραγνωρίζουν τα αρνητικά της ληφθείσας απόφασης, με σκοπό να αμβλυνθεί το πρόβλημα της γνωστικής ασυμφωνίας (Brehm, 1956).

Κατά την τρίτη περίπτωση, κατάσταση γνωστικής ασυμφωνίας μπορεί να αναπτυχθεί με αναγκαστική συμμόρφωση. Το άτομο, σε μια τέτοια περίπτωση, αναγκάζεται να συμπεριφερθεί με τρόπο αντίθετο με τις πεποιθήσεις του είτε υπό την απειλή της τιμωρίας, είτε με την υπόσχεση της αμοιβής (Festinger, 1957). Ο βαθμός δυσαρέσκειας που προκύπτει από γνωστική ασυμφωνία, ως συνέπεια της αναγκαστικής συμμόρφωσης, συσχετίζεται με δύο παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας προσδιορίζεται στο μέγεθος της πίεσης, με τη μορφή αμοιβής ή τιμωρίας, που ασκείται στο άτομο για να αναγκαστεί να συμμορφωθεί. Η σχέση του βαθμού της πίεσης με το βαθμό της δυσφορίας λόγω γνωστικής ασυμφωνίας είναι αντιστρόφως ανάλογη. Αυτό σημαίνει πως όσο μεγαλύτερη πίεση ασκείται (π.χ. ένας μεγάλος μισθός), τόσο μικρότερη γνωστική ασυμφωνία βιώνει το άτομο, που λειτούργησε με ασύμφωνο τρόπο σε σχέση με τις πεποιθήσεις του. Αντίθετα, όσο μικρότερη είναι η πίεση (αμοιβή ή ποινή), τόσο μεγαλύτερη είναι η γνωστική ασυμφωνία (Festinger & Carlsmith, 1959). Ο δεύτερος παράγοντας που επηρεάζει το βαθμό της γνωστικής ασυμφωνίας στην περίπτωση της αναγκαστικής συμμόρφωσης προσδιορίζεται στη σπουδαιότητα των πεποιθήσεων του ατόμου. Η σχέση της σπουδαιότητας που προσδίδει το άτομο στις πεποιθήσεις του είναι ανάλογη της δυσαρέσκειας που το άτομο αναπτύσσει όταν αναγκαστεί να συγκρουστεί με αυτές προκειμένου να συμμορφωθεί με την επιβαλλόμενη απόφαση.

Ο Festinger (1957) διατυπώνοντας τη συνθήκη της αναγκαστικής συμμόρφωσης, υποστήριξε ότι η ενέργειες ενός ατόμου είναι δυνατόν να είναι συνειδητά ασύμφωνες ή ασυνεπείς με τις πεποιθήσεις του. Το άτομο, αν δεν είναι σε θέση να ανακαλέσει τη νέα συμπεριφορά για να υπερβεί τη δυσφορία που συνεπάγεται η γνωστική ασυμφωνία, καταλήγει στην αναπροσαρμογή των πεποιθήσεών του με τρόπο που να βρίσκονται σε συμφωνία με τη νέα συμπεριφορά. Οι Festinger και

Carlsmith (1959) επιδιώκοντας να επιβεβαιώσουν τη θεωρία τους, διεξήγαγαν την πρώτη έρευνα στο θέμα της αλλαγής των στάσεων των ατόμων μετά από αναγκαστική συμμόρφωση. Χρησιμοποιώντας την αμοιβή, επιχείρησαν να προκαλέσουν αναγκαστική συμμόρφωση στα υποκείμενα της έρευνας. Βασική τους υπόθεση ήταν ότι η αναγκαστική συμμόρφωση που πραγματοποιείται από μικρή αμοιβή, προκαλεί γνωστική ασυμφωνία σε μεγαλύτερο βαθμό και ακολουθείται από μεγαλύτερη αλλαγή στάσεων, σε σχέση με μια μεγάλη αμοιβή. Τα υποκείμενα της έρευνας ήταν φοιτητές, οι οποίοι θα έπρεπε να ασχοληθούν για μια ώρα με μια ανιαρή πειραματική δραστηριότητα. Ο πειραματιστής ζητούσε από τον κάθε φοιτητή εξατομικευμένα, με το πέρας της διαδικασίας να δώσει την εντύπωση στον επόμενο φοιτητή πως η πειραματική δραστηριότητα ήταν ενδιαφέρουσα με τη δικαιολογία πως με τον τρόπο αυτό θα βοηθούσαν στην ομαλή λειτουργία της διαδικασίας. Τα υποκείμενα της έρευνας που δέχονταν να το κάνουν, λάμβαναν μια αμοιβή για την όλη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Ο πειραματιστής άλλοτε πρόσφερε στα υποκείμενα την αμοιβή του ενός δολαρίου και άλλοτε την αμοιβή των είκοσι δολαρίων. Η γνωστική ασυμφωνία στην οποία περιέρχονταν οι φοιτητές ήταν αποτέλεσμα άλλοτε της σύγκρουσης της ενέργειάς τους με τις πεποιθήσεις τους και άλλοτε της απώλειας μιας σημαντικής αμοιβής λόγω της άρνησής τους να μετέχουν στη διαδικασία. Τα υποκείμενα που είχαν δεχτεί την αμοιβή κλήθηκαν να απαντήσουν σε κάποια ερωτήματα των ερευνητών. Μεταξύ άλλων, ρώτησαν τα υποκείμενα αν βρήκαν τη δραστηριότητα στην οποία είχαν εμπλακεί ενδιαφέρουσα. Τα υποκείμενα που πληρώθηκαν είκοσι δολάρια, απάντησαν πως η δραστηριότητα δεν ήταν ενδιαφέρουσα, διατηρώντας τις πεποιθήσεις τους σταθερές. Τα υποκείμενα αυτά δε βίωσαν τη γνωστική ασυμφωνία και τα επακόλουθα δυσάρεστα συναισθήματα λόγω της μεγάλης αμοιβής. Τα υποκείμενα που είχαν αμειφθεί με ένα μόνο δολάριο, δήλωσαν ότι η δραστηριότητα δεν ήταν τόσο ανιαρή, αλλά ενδιαφέρουσα επιβεβαιώνοντας την υπόθεση των ερευνητών πως η μικρή πίεση προκαλεί τη γνωστική ασυμφωνία και κατά συνέπεια την μεταβολή στις στάσεις των υποκειμένων.

Τα άτομα πιθανόν να αντιμετωπίζουν τη γνωστική ασυμφωνία, η οποία είναι αποτέλεσμα αναγκαστικής συμμόρφωσης, χρησιμοποιώντας τρεις στρατηγικές, όπως παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 7.



Διάγραμμα 7. Τρόποι αντιμετώπισης Γνωστικής Ασυμφωνίας που προκύπτει μετά από αναγκαστική συμμόρφωση.

Το άτομο αναγκασμένο από την προσφορά μιας αμοιβής ή την απειλή μιας τιμωρίας, ενεργεί με τρόπο ασύμφωνο με τις πεποιθήσεις του. Για να διαχειριστεί την κατάσταση αυτή, μειώνει τη σημαντικότητα της ενέργειάς του. Ερμηνεύοντας, μέσα από την παρούσα στρατηγική το πείραμα των Festinger και Carlsmith (1959), τα υποκείμενα που αμείβονταν με μόνο ένα δολάριο, μπορούσαν να μπουν στη διαδικασία να πουν ψέματα, να εναντιωθούν στις πεποιθήσεις τους και να αναφέρουν την πειραματική δραστηριότητα ως ενδιαφέρουσα, αφού η μικρή αμοιβή τους ωθούσε στο να μειώσουν τη σημαντικότητα του ψέματός τους και κατ' επέκταση την ψυχολογική ένταση που θα επέφερε το ψέμα. Το άτομο που λειτουργεί με αυτόν τον τρόπο, ουσιαστικά έχει επίγνωση της σύγκρουσης της ενέργειάς του με τις πεποιθήσεις του και ουσιαστικά δεν τη διαχειρίζεται με τρόπο που να την επιλύει. Σύμφωνα με τη δεύτερη στρατηγική, το άτομο προσαρμόζει τις πεποιθήσεις του, ώστε να συμφωνεί με τη συμπεριφορά που εκδηλώνει. Η τακτική αυτή, επίσης, δεν κρίνεται αποτελεσματική, γιατί η αλλαγή των πεποιθήσεων δεν είναι εύκολη υπόθεση. Μεταφέροντας το σκεπτικό αυτό στην ερμηνεία του πειράματος των Festinger και Carlsmith (1959), τα υποκείμενα της έρευνάς τους έχοντας επίγνωση πως αναγκάζονται να εκφραστούν αντίθετα με τις πεποιθήσεις τους, λόγω της αμοιβής που τους προσφέρεται, αποφασίζουν να λύσουν την ένταση αυτή, πείθοντας τους εαυτούς τους πως είναι ψεύτες και μπορούν να εξαγοραστούν. Η αλλαγή, όμως, των πεποιθήσεων είναι μια ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία, γι' αυτό και δεν κρίνεται ως αποτελεσματική. Σύμφωνα με το Festinger

(1957), η αύξηση της αμοιβής ή της τιμωρίας, με την οποία αναγκάζεται το άτομο να συμμορφωθεί σε συμπεριφορά ασύμφωνη με τις πεποιθήσεις του, είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως η τρίτη στρατηγική διαχείρισης της δυσφορίας. Τη στρατηγική αυτή υιοθετούν τα άτομα στο πείραμα των Festinger και Carlsmith (1959), κατά το οποίο τα άτομα που λαμβάνουν την αμοιβή των είκοσι δολαρίων για να εκφράσουν τη θέση πως η πειραματική διαδικασία ήταν ενδιαφέρουσα, έρχονται σε αντίφαση με τις πεποιθήσεις τους πως δεν λένε ψέματα και δεν εξαγοράζονται. Η μεγάλη αμοιβή, μειώνει τα αρνητικά συναισθήματα της γνωστικής ασυμφωνίας και τα άτομα προβαίνουν με μεγαλύτερη ευκολία στη συμμόρφωση.

Η θεωρία του Festinger (1957) υπήρξε μια από τις πιο γνωστές θεωρίες γνωστικής ασυνέπειας αλλά και αυτή που αποτέλεσε σε μεγάλο βαθμό στόχο κριτικής και αντιφατικών συζητήσεων (Παπαδοπούλου, 1978). Σύμφωνα με τον Aronson (1997), η αρχική διατύπωση της θεωρίας ήταν απλή και ισχυρή, ίσως σε τέτοιο βαθμό απλή και ισχυρή που οδήγησε στο να επικριθεί και οι υποθέσεις της να χαρακτηριστούν ως ασαφείς. Η αρνητική κριτική της θεωρίας επεκτάθηκε, επίσης, και στα πειράματα τα οποία χαρακτηρίστηκαν ως ασθενή, λόγω της απουσίας ομάδας ελέγχου, όπως και λόγω των εναλλακτικών ερμηνειών που είναι δυνατόν να τους αποδοθούν. Επιπρόσθετα, οι μέθοδοι και οι διαδικασίες με τις οποίες ελέγχθηκαν οι υποθέσεις, ήταν αρκετά σύνθετες (Παπαδοπούλου, 1978).

Οι περιορισμοί και οι αδυναμίες που επισημάνθηκαν από τους επικριτές της θεωρίας και της ερευνητικής πρακτικής των Festinger και Carlsmith (1959), οδήγησαν στην τροποποίηση ή τη συμπλήρωση της θεωρίας αυτής, με την πραγματοποίηση πληθώρας πειραμάτων (Bem, 1967). Οι Brehm και Cohen (1962) τροποποίησαν τη θεωρία με την εισαγωγή των όρων «δέσμευση» και «βούληση», προσδίδοντάς τους συγκεκριμένο ρόλο στη γνωστική ασυμφωνία. Ο όρος «δέσμευση» αναφέρεται στο βαθμό που το άτομο δεσμεύεται σε μια απόφαση, την οποία δεν μπορεί να ανακαλέσει και ως εκ τούτου, αντιμετωπίζει γνωστική ασυμφωνία και προβαίνει σε στρατηγικές περιορισμού της. Ο όρος «βούληση» εμπλέκεται στην περίπτωση κατά την οποία το άτομο επιλέγει αυτόβουλα, έχει έλεγχο και ευθύνη για τις πράξεις του. Στις συνθήκες κατά τις οποίες, το άτομο δέχτηκε ανεπαρκή αμοιβή για να αναγκαστεί να επιχειρηματολογήσει ενάντια στις πεποιθήσεις του, το άτομο αυξάνει τον έλεγχο και την ευθύνη για τις συνέπειες της συμπεριφοράς του. Η μικρή αμοιβή συνεπάγεται μεγαλύτερο έλεγχο και ευθύνη για τις συνέπειες της συμπεριφοράς του. Η μεγάλη

αμοιβή προσδίδει στο άτομο την αιτιολογία πως έχει μικρό έλεγχο και ευθύνη για τις συνέπειες της συμπεριφοράς του, άρα αναγκαστικά συμμορφώνεται.

Ο ίδιος ο Festinger (1964) αναθεώρησε τις θέσεις του, τροποποιώντας κάποιες πτυχές της θεωρίας του. Συγκεκριμένα, τροποποίησε τις απόψεις του που αφορούν τη δραστηριότητα που ακολουθεί μια απόφαση και υποστήριξε ότι αυτή πιθανόν να έχει επιδράσεις στη συμπεριφορά που έπεται της απόφασης. Στις περιπτώσεις πρόκλησης γνωστικής ασυμφωνίας κατά τη λήψη μιας απόφασης, παρουσιάζεται μια περίοδος μεταμέλειας, η οποία, έπεται της απόφασης, αλλά προηγείται της δραστηριότητας για περιορισμό της ασυμφωνίας. Η Παπαδοπούλου (1978) επισημαίνει την απουσία σαφήνειας στις διαφοροποιήσεις της θεωρίας του Festinger (1964). Επιπρόσθετα και σε αντίθεση με τους Brehm και Cohen (1962), υποστηρίζει πως η δέσμευση λειτουργεί στα άτομα, των οποίων η ληφθείσα απόφαση επηρεάζει την επακόλουθη συμπεριφορά.

Ο Festinger (1957) υπέθετε έμμεσα ότι, ότι όλοι οι άνθρωποι αντιδρούν στην ασυμφωνία με τον ίδιο τρόπο. Ο Aronson (1968) αντίκρουσε την προαναφερθείσα υπόνοια, υποστηρίζοντας ότι ο βαθμός ανοχής της ασυμφωνίας παρουσιάζει διατομικές διαφορές και ως εκ τούτου η γνωστική ασυμφωνία δεν οδηγεί απαραίτητα σε ανάπτυξη μιας στρατηγικής περιορισμού αλλά μπορεί να γίνει ανεκτή. Παράλληλα, ο Aronson (1997) διατύπωσε τη θέση πως η περίπτωση μεγάλης και ξεκάθαρης γνωστικής ασυμφωνίας εμφανίζεται όταν μια γνώση για τον εαυτό και μια συμπεριφορά αντιπαραβάλλεται στην αυτοαντίληψη του ατόμου. Ο Aronson (1997) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αυτοαντίληψη, υποστηρίζοντας πως το κάθε άτομο έχει συγκεκριμένες προσδοκίες για τον τρόπο με τον οποίο θα συμπεριφερθεί και η κατάσταση στην οποία θα βρεθεί εκδηλώνοντας αντίθετη συμπεριφορά σε σχέση με τις προσδοκίες του, θα προκαλέσει γνωστική ασυμφωνία.

Ο Bramel (1968) διατύπωσε ανάλογη θέση με τον Aronson (1968, 1997), παρουσιάζοντας τη γνωστική ασυμφωνία ως ένα αίσθημα προσωπικής ανικανότητας όταν το άτομο έρθει σε επαφή με πληροφορίες που δεν ενισχύουν μια προσδοκία ή όταν η επιλογή του δεν χαρακτηρίζεται από ικανότητα ή ηθική. Αυτή η συνειδητοποίηση εκδηλώνεται ως μια μορφή άγχους που οδηγεί σε εφαρμογές στρατηγικών για τον περιορισμό της.

Συμπερασματικά, η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας, μολονότι αμφισβητήθηκε και δέχτηκε αρνητική κριτική, χαρακτηρίζεται από απλότητα και λογική συνέπεια, η οποία επιτρέπει τη διατύπωση υποθέσεων που μπορούν να τεθούν υπό έλεγχο. Η θεωρία αυτή λειτούργησε ως έναυσμα και κίνητρο, περίπου είκοσι

χρόνια μετά την αρχική διατύπωσή της, για περαιτέρω έρευνα στο χώρο της βασικής κοινωνικής ψυχολογίας. Τα τελευταία χρόνια αναβιώνει αναπροσαρμοσμένη με νέες ονομασίες (Aronson, 1997). Τα ισχυρά θεμέλια της θεωρίας του Festinger (1957) επιβεβαιώνονται με τον αντίκτυπό τους μέχρι σήμερα.

Η θεωρία του Festinger (1957) χρησιμοποιήθηκε σε έρευνες επαγγελματικής ικανοποίησης. Σύμφωνα με αυτές, ο βαθμός της γνωστικής ασυμφωνίας, όπως προέκυπε από τη διαφορά της αναμενόμενης από την πραγματική επαγγελματική ικανοποίηση, ταυτίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση (Locke, 1976).

Οι προεκτάσεις της θεωρίας της γνωστικής ασυμφωνίας στην επαγγελματική ικανοποίηση

Οι προσωπικές πεποιθήσεις και προσδοκίες του ατόμου διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Bandura, 1997). Στην ίδια λογική εντάσσεται και η περίπτωση κατά την οποία οι πεποιθήσεις και οι προσδοκίες του ατόμου βρίσκονται σε ασύμφωνη σχέση με τις πραγματικές συνθήκες εργασίας που βιώνει σε συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον. Η σύγκρουση πεποιθήσεων και προσδοκιών με τα βιώματα στο χώρο εργασίας είναι κατάσταση γνωστικής ασυμφωνίας, οδηγώντας το άτομο στην εφαρμογή στρατηγικών για τον περιορισμό ή την εξάλειψη των αρνητικών συναισθημάτων (Κάντας, 1993). Σύμφωνα με τη θεωρία του Festinger (1957), οι εργαζόμενοι θα νιώσουν ψυχολογική ένταση, λόγω γνωστικής ασυμφωνίας, όταν τα πλεονεκτήματα και οι αμοιβές που προσφέρει το επάγγελμά τους δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους ή ακόμα θα βιώσουν την απογοήτευση όταν αντιληφθούν πως οι προσδοκίες τους δεν ήταν ρεαλιστικές.

Στο χώρο της εκπαίδευσης η γνωστική ασυμφωνία πιθανόν να επηρεάσει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Miskel et al., 1975). Έρευνες έχουν δείξει πως οι προσδοκίες που διαμορφώνουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, αποδεικνύονται, όταν αρχίσουν να εργάζονται, ουτοπικές με αποτέλεσμα να οδηγούνται στην επαγγελματική δυσαρέσκεια (Weinstein, 1988· Menon & Christou, 2002). Οι φοιτητές παιδαγωγικών σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους, μεταπηδώντας στον επαγγελματικό χώρο της εκπαίδευσης, βιώνουν τις πραγματικές συνθήκες εργασίας που επικρατούν. Οι προσδοκίες και οι πεποιθήσεις και γενικότερα τα γνωστικά στοιχεία ότι το επάγγελμα που επέλεξαν προσφέρει μεγάλη επαγγελματική ικανοποίηση

καταρρίπτονται από την καθημερινή πραγματικότητα στην οποία η επαγγελματική ικανοποίηση δεν αναπτύσσεται στο βαθμό που ανέμεναν.

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι βιώνουν τα δυσάρεστα συναισθήματα που έπονται της γνωστικής ασυμφωνίας, αναπτύσσουν στρατηγικές για να τη μειώσουν ή και να την εξαλείψουν. Ο Festinger (1957), όπως προαναφέρθηκε στην παρούσα εργασία εισηγείται τρεις διαφορετικές στρατηγικές διαχείρισης της γνωστικής ασυμφωνίας: αλλαγή γνωστικού στοιχείου, αλλαγή πεποιθήσεων, αλλαγή θεώρησης της πράξης με προσθήκη νέων γνωστικών στοιχείων.

Στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί δεν επιλέγουν κάποια από αυτές τις στρατηγικές διαχείρισης της γνωστικής ασυμφωνίας τους, είναι δυνατόν να εγκαταλείψουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και να αλλάξουν επαγγελματικό προσανατολισμό. Η επιλογή της πρώτης στρατηγικής, της αλλαγής του γνωστικού στοιχείου, σύμφωνα με τους Murmane και τους συνεργάτες του (1991), παρατηρείται πιο συχνά στα αρχικά στάδια της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών οπότε και πιθανόν να βίωσαν γνωστική ασυμφωνία μεγάλου βαθμού. Όσον αφορά τη δεύτερη στρατηγική, ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται τη γνωστική ασυμφωνία με τη μεταβολή των πεποιθήσεών του, αποδεχόμενος την αντίληψη πως ο χώρος της εκπαίδευσης δεν του προσφέρει την επαγγελματική ικανοποίηση που ανέμενε.

Η τρίτη στρατηγική, αυτή της αλλαγής θεώρησης της πράξης με την προσθήκη νέων γνωστικών στοιχείων, τείνει να υιοθετηθεί ευκολότερα από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επιχειρούν να μεταβάλουν τη θεώρησή τους για το γνωστικό στοιχείο, δηλαδή το επάγγελμά τους, με την ενίσχυσή του με νέες πληροφορίες. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τα γνωστικά στοιχεία που αφορούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με τα θετικά στοιχεία που αυτό παρουσιάζει, όπως ο μισθός και το ωράριο. Η μείωση της γνωστικής ασυμφωνίας επιτυγχάνεται με ένα σχετικά ανώδυνο και εύκολο τρόπο. Ο Herzberg (1966) διατυπώνει τη θέση πως η στρατηγική αυτή είναι δυνατόν να λειτουργήσει κυρίως βραχυπρόθεσμα στη μείωση της γνωστικής ασυμφωνίας, όπως και στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Γι' αυτό και η επαγγελματική ικανοποίηση πολύ σύντομα εκπνέει. Η θέση του Festinger (1957) για τη διαχείριση της γνωστικής ασυμφωνίας με την προσθήκη γνωστικών στοιχείων, όπως και του Herzberg (1966) για τη βραχυπρόθεσμη δράση της στρατηγικής αυτής, επιβεβαιώθηκε από τις έρευνες των Menon και Christou (2002) και Menon και Saitis (2006) στις οποίες μετείχε δείγμα τόσο φοιτητών όσο και έμπειρων εκπαιδευτικών. Οι έρευνες αυτές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι φοιτητές έδιναν μεγαλύτερη

βαρύτητα στα θέματα μισθού και ωραρίου σε σχέση με την επαγγελματική τους ικανοποίηση, απ' ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, στους οποίους σύμφωνα με τη θέση του Herzberg (1966) η επίδραση του παράγοντα μισθός και ωράριο ατονούσε στον τομέα της επαγγελματικής τους ικανοποίησης.

Συνοψίζοντας, η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας αποτελεί το επίκεντρο της πρώτης θεωρητικής σχολής μελέτης της επαγγελματικής ικανοποίησης. Σύμφωνα με αυτή τη σχολή, η επαγγελματική ικανοποίηση προκύπτει μέσα από τη διαφορά ανάμεσα στις αναμενόμενες συνθήκες εργασίας και στα όσα συμβαίνουν πραγματικά στον εργασιακό χώρο. Στο επόμενο υποκεφάλαιο θα αναπτυχθεί η δεύτερη θεωρητική σχολή μελέτης της επαγγελματικής ικανοποίησης. Η σχολή αυτή εστίασε το ενδιαφέρον της στην ανίχνευση των παραγόντων που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση.

Θεωρίες παραγόντων υποκίνησης και επαγγελματική ικανοποίηση

Οι θεωρίες για την επαγγελματική ικανοποίηση, ανεξάρτητα από την ιστορική τάση στην οποία ανήκουν, ταξινομούνται, σύμφωνα με το Locke (1976) σε θεωρίες που εξετάζουν τους παράγοντες υποκίνησης και συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση.

Οι θεωρίες υποκίνησης, περιγράφουν με λεπτομέρεια τους τύπους και τις τάξεις των μεταβλητών (π.χ. μεταβλητές που έχουν να κάνουν με ανάγκες, με αξίες, με προσδοκίες), αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι μεταβλητές συνδυαστικά επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση. Μέσα από τις μελέτες για την επαγγελματική ικανοποίηση έρχονται στην επιφάνεια σημαντικές γνώσεις σχετικά με τα κίνητρα των εργαζομένων, τις συνθήκες εργασίας, τα ατομικά χαρακτηριστικά, τα χαρακτηριστικά της εργασίας και για τον τρόπο με τον οποίο όλα αυτά συσχετίζονται μεταξύ τους (Chao, 1997· Lawler & Hall, 1970· Lefkowitz, 1994· Nhundu, 1992· & Pounder, 1999). Τα προσωπικά χαρακτηριστικά, τα χαρακτηριστικά της εργασίας (στα οποία συμπεριλαμβάνονται η φύση της εργασίας και ο σκοπός της) συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση (Blau, 1999· Conley & Levinson, 1993· Stone, 1976· Hollon & Gemmill, 1976· Richford & Fortune, 1984). Τα διάφορα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης συνδέονται με την πολυπλοκότητα της εργασίας σε συνδυασμό με άλλες μεταβλητές (Ganzach, 1998). Για τον εργαζόμενο θεωρείται σημαντικό να υπάρχουν τόσο εσωτερικές όσο και εξωτερικές αμοιβές σε συνδυασμό με τις δυνατότητες για ανάπτυξη μέσα από την εργασία. Η επαγγελματική ικανοποίηση

συσχετίζει το περιβάλλον εργασίας με τις σχέσεις αμοιβαιότητας μέσα στην εργασία και ο συνδυασμός τους οδηγεί στην αύξηση της παραγωγικότητας (Ehly & Reimers, 1986· Reyes, 1989· Valentzi & Dessler, 1978). Το θέμα της αύξησης της παραγωγικότητας απασχολεί τόσο τους διευθυντές των οργανισμών όσο και τους ίδιους τους εργαζόμενους.

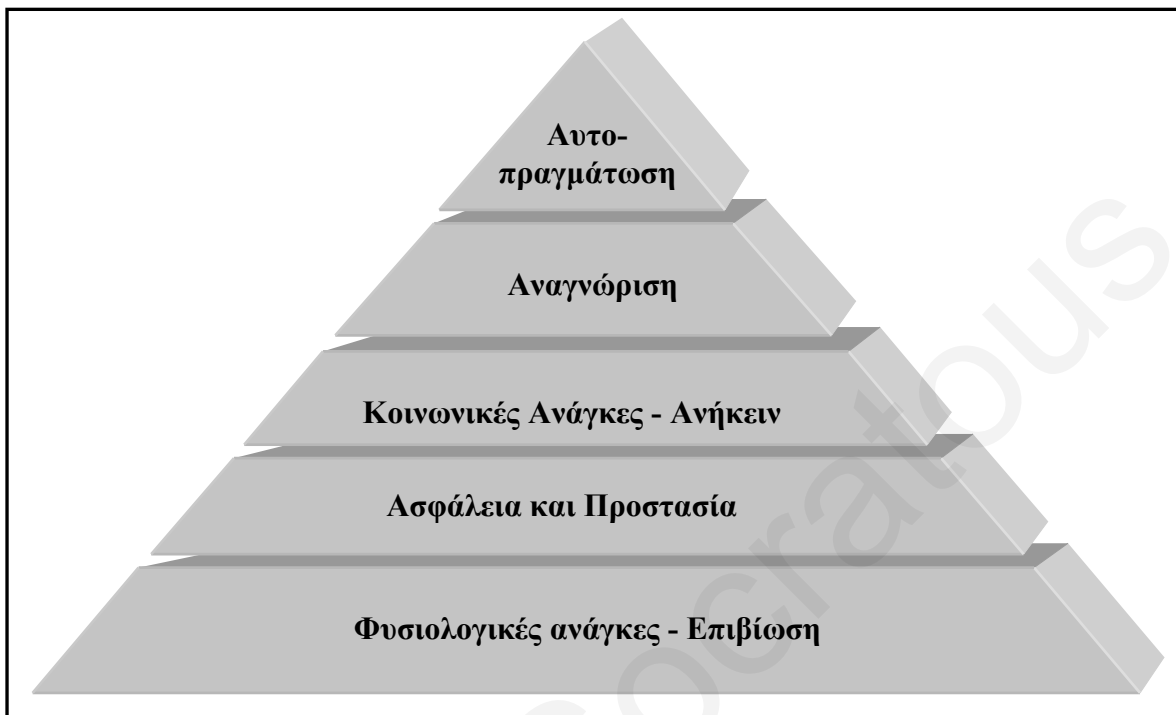
Στον επαγγελματικό χώρο της εκπαίδευσης ο τομέας της αύξησης της παραγωγικότητας παρουσιάζεται ως τομέας αύξησης ή βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας. Ο πολυερευνώμενος τομέας της σχολικής αποτελεσματικότητας επιδίωξε την αξιολόγηση της επίδρασης των δομών και διαδικασιών του σχολείου στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και των διευθυντικών στελεχών (Carver & Sergioanni, 1971· Gunn & Holdaway, 1986· Johnson & Holdaway, 1991). Επιπρόσθετα, οι πρόσφατες έρευνες στην εκπαίδευση, που πραγματοποιήθηκαν σε πληθυσμό διευθυντών όπως και σε πληθυσμό εκπαιδευτικών, δίνουν έμφαση στην εξέταση των περιβαλλοντικών συνθηκών (Evans, 1998· Hoy & Sousa, 1984· Knoop, 1995· Schneider, 2003· Taylor & Bogotsh, 1994). Τα πορίσματα αυτών των ερευνών δεν παρουσιάζουν άμεση συσχέτιση της σχολικής αποτελεσματικότητας με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Creemers & Kyriakides, 2007). Διαφαίνεται στις έρευνες ότι η σχολική αποτελεσματικότητα επηρεάζεται άμεσα από τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, που με τη σειρά της ρυθμίζεται έμμεσα από διάφορους παράγοντες, ένας από τους οποίους πιθανόν να είναι η επαγγελματική ικανοποίηση (Kyriakides, 2008).

Παράγοντες που αφορούν τα ίδια τα άτομα, αλλά και οικονομικοί παράγοντες, είναι δυνατόν να επηρεαστούν σε περιπτώσεις που επιχειρείται σύνδεση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την παραγωγικότητα των εργατών αλλά και με την ανάκληση αποφάσεων εκ μέρους των διευθυντών (Abraham, 1999· George & Jones, 1996· Hullin et al., 1985). Αντίστροφα, οι οικονομικοί παράγοντες οδηγούν και σε επαγγελματική δυσαρέσκεια, όπως και σε αναστροφή της στάσης των εργαζομένων (Dreher & Dougherty, 1980· Hullin, 1968· Jackofsky & Peters, 1983).

Οι θεωρίες υποκίνησης επικεντρώνονται στην αναζήτηση συγκεκριμένων αναγκών και αξιών που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση (Locke, 1976). Οι δύο μεγάλες θεωρίες που αφορούν το περιεχόμενο είναι η θεωρία του Maslow (1954) στηριγμένη στην πυραμίδα των αναγκών και η θεωρία των δύο παραγόντων, παράγοντες κινήτρων και παράγοντες υγιεινής, του Herzberg (1966).

Ο Maslow (1954) οικοδόμησε την πυραμίδα του ιεραρχώντας τις ανάγκες σε πέντε βασικές κατηγορίες (βιολογικές, ασφάλειας, ανάγκη του ανήκειν, ψυχολογικές, αυτοπραγμάτωση), όπως παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 8. Διατύπωσε την υπόθεση πως σε κάθε άνθρωπο ενυπάρχουν οι πέντε κατηγορίες αναγκών, οι οποίες και επιζητούν ικανοποίηση με βάση την ιεραρχία που έχει καθορίσει στη θεωρία του. Οι ανάγκες λειτουργούν ως κίνητρα, ενεργοποιώντας το άτομο να τις ικανοποιήσει. Σε πρώτο στάδιο το άτομο επιζητεί ικανοποίηση των πρωταρχικών του αναγκών, οι οποίες και τοποθετούνται στη βάση της πυραμίδας (βιολογικές, ασφάλειας, ανάγκη του ανήκειν). Η εκπλήρωση των πρωταρχικών αναγκών οδηγεί στην ανάδυση των αναγκών ανωτέρου επιπέδου, οι οποίες και τοποθετούνται στις ψηλότερες βαθμίδες της πυραμίδας (ψυχολογικές, αυτοπραγμάτωσης). Ο Maslow (1954) κατέληξε στο διαχωρισμό αυτό μέσα από τη λογική ότι οι πρωταρχικές ανάγκες ικανοποιούνται από εξωτερικούς παράγοντες, ενώ οι ανάγκες ανωτέρου επιπέδου ικανοποιούνται εσωτερικά. Το άτομο, επομένως, ικανοποιώντας κάθε βαθμίδα αναγκών, αντιλαμβάνεται την ύπαρξη της επόμενης βαθμίδας κινούμενο ανοδικά στην ιεραρχημένη πυραμίδα των αναγκών. Ως εκ τούτου, ο Maslow (1954) υποστηρίζει πως η παροχή κινήτρων σε άτομα πρέπει να λειτουργεί ως φυσική απόρροια μιας διαδικασίας καθορισμού της βαθμίδας αναγκών στην οποία βρίσκονται, ώστε να επικεντρωθεί η προσπάθεια ικανοποίησης των αναγκών του στο συγκεκριμένο επίπεδο, αν δεν έχουν καλυφθεί, ή στο αμέσως ψηλότερο, αν το προηγούμενο έχει ήδη ικανοποιηθεί (Robbins, 2001). Οι ανάγκες, λοιπόν, που δεν έχουν ικανοποιηθεί είναι αυτές που χαρακτηρίζονται ως παρακινητικές. Στη θέση αυτή συνηγορεί ή και συμπληρώνει η θέση του Maslow (1954) πως η απόλυτη ικανοποίηση των αναγκών δεν είναι εφικτή. Σε ένα μέσο άνθρωπο ικανοποιούνται σε ποσοστό περίπου 85% οι βιολογικές του ανάγκες, σε ποσοστό 70% οι ανάγκες για ασφάλεια, 50% ικανοποιούνται οι κοινωνικές ανάγκες –ανάγκες του ανήκειν–, 40% οι ψυχολογικές ανάγκες, δηλαδή οι ανάγκες για αυτό-εκτίμηση και τέλος σε ποσοστό μόνο 10% η ανάγκη της αυτοπραγμάτωσης. Η θεωρία του Maslow (1954) θεωρείται μέχρι σήμερα σταθμός στο χώρο της διοίκησης όπως και των θεωριών παρώθησης. Αναπόφευκτα, δέχτηκε αρνητική κριτική για την υποκειμενικότητά της και την έλλειψη εμπειρικής τεκμηρίωσης (Lawler & Suttle, 1972· Porter, 1962· Hall & Nougaim, 1968· Hofstede 1980). Η συνεχώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα στην πάροδο του χρόνου, του χώρου και των συνθηκών προϋποθέτει την αναθεώρηση του μοντέλου ιεράρχησης των αναγκών του Maslow. Ο ίδιος ο Maslow (1954), την εποχή που κατασκεύασε το

μοντέλο του, στηρίχθηκε στην άποψη πως αυτό ισχύει για το σύνολο των ανθρώπων ανεξαρτήτως χώρου, χρόνου ή συνθηκών παραγνωρίζοντας την ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και τις μεταβολές που επέφερε αυτή στην κοινωνία.



Διάγραμμα 8. Θεωρία του Maslow (1954)

Παράλληλα, η απουσία εμπειρικής στήριξης της θεωρίας πυροδότησε ερευνητικές προσπάθειες, από τις οποίες προέκυψε η επιβεβαιωμένη θέση ότι η συγκεκριμένη θεωρία δεν είναι δυνατόν να γενικευθεί, αλλά ισχύει μόνο κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Το κριτικό ερευνητικό έργο οδηγήθηκε μάλιστα σε πορίσματα που δείχνουν ότι η ικανοποίηση μιας βαθμίδας αναγκών δεν παρωθεί απαραίτητα στην ικανοποίηση αναγκών ανώτερης βαθμίδας. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι άτομα -κυρίως από αναπτυσσόμενες χώρες- που ικανοποιούν κάποιες ανάγκες αισθάνονται ευχαρίστηση και επάρκεια με αποτέλεσμα να μην μεταβούν σε ανάγκες ανώτερης βαθμίδας, για να αποκτήσουν περισσότερα ή διαφορετικά οφέλη. Το επίπεδο ανάπτυξης της κοινωνίας (αναπτυσσόμενη ή ανεπτυγμένη) είναι πιθανόν να διαμορφώνει με διαφορετικούς τρόπους την ιεράρχηση των αναγκών και των αξιών της. Ως παράδειγμα μιας τέτοιας διαφοροποίησης μπορεί να αναφερθούν οι περιπτώσεις ατόμων ή κοινωνικών ομάδων που ζουν σε υποανάπτυκτες ή αναπτυσσόμενες κοινωνίες και δίνουν προτεραιότητα στην ικανοποίηση των βιολογικών τους αναγκών, ενώ αποδίδουν μικρότερη ή και καθόλου αξία στην ικανοποίηση αναγκών των ανώτερων ιεραρχικά βαθμίδων. Είναι μάλιστα δυνατόν η ύπαρξη των αναγκών των

ανώτερων βαθμίδων να αγνοείται εντελώς. Οι άνθρωποι αυτοί δεν θα συναντήσουν ποτέ τέτοιες ανάγκες, γι' αυτό και δε θα επιχειρήσουν να τις ικανοποιήσουν.

Η ιεράρχηση αναγκών, πέρα από τη διαφοροποίηση που παρουσιάζει σε κάθε κοινωνία στο χρόνο, διαφοροποιείται και διατομικά. Οι άνθρωποι δεν λειτουργούν μέσα από μαθηματικούς τύπους, ούτε είναι δυνατόν να ακολουθούν εντελώς ταυτόσημα θεωρητικά μοντέλα. Ο κάθε άνθρωπος, ως ξεχωριστή οντότητα, αντικρίζει και συνθέτει την πραγματικότητά του και τις ανάγκες του με τον προσωπικό του τρόπο, ανάλογα με τις επιδράσεις που δέχεται από το στενότερο ή και το ευρύτερο περιβάλλον του. Η κοινωνική πραγματικότητα για το κάθε άτομο προσδιορίζεται από ποικίλους παράγοντες και ως εκ τούτου χαρακτηρίζεται από μοναδικότητα. Τα κίνητρα των ανθρώπων, για παράδειγμα, είναι πιθανόν να επηρεαστούν από την προσωπική αξιολόγηση και εκτίμηση. Ως εκ τούτου κάποιοι άνθρωποι είναι πιθανόν να συμπεριφέρονται με ελαστικότητα σε σχέση με τα επιτεύγματά τους, ενώ κάποιοι άλλοι είναι πιθανόν να συμπεριφέρονται με μεγαλύτερη αυστηρότητα και απαιτητικότητα σε σχέση με τα επιτεύγματά τους.

Οι Lawler και Suttle (1972) σε έρευνα που διεξήγαγαν, προσπάθησαν να απαντήσουν στο ερώτημα, κατά πόσο επιβεβαιώνεται η θεωρία του Maslow (1954) ότι οι ανθρώπινες ανάγκες ακολουθούν μια ιεραρχία. Με την ολοκλήρωση της ερευνητικής τους προσπάθειας διαπίστωσαν ότι υπάρχουν δυο επίπεδα αναγκών: οι βιολογικές ανάγκες και άλλες ανάγκες. Οι άλλες ανάγκες παρουσιάζονται μόνο όταν οι βιολογικές ανάγκες έχουν ικανοποιηθεί δεόντως. Επιπλέον, εντόπισαν ότι στο ανώτερο διοικητικό επίπεδο η ισχύς των αναγκών διαφοροποιείται ανάλογα με τα άτομα. Για παράδειγμα, κάποια άτομα αποσκοπούσαν πρωτίστως στην κατάκτηση των κοινωνικών αναγκών ενώ κάποια άλλα ήθελαν να φτάσουν την αυτοολοκλήρωση-αυτοπραγμάτωση.

Κριτική για τη θεωρία του Maslow (1954) άσκησαν και οι Hall και Nougain (1968), οι οποίοι αξιοποίησαν μια ομάδα διοικητικών στελεχών για περίοδο πέντε χρόνων. Η έρευνά τους δεν απέδωσε ισχυρά ευρήματα που να αποδεικνύουν την ύπαρξη μιας ιεραρχίας αναγκών. Διαπίστωσαν ότι όσο τα διοικητικά στελέχη προάγονται, τόσο η σημασία των φυσιολογικών αναγκών τους και η ανάγκη για ασφάλεια ελαττώνεται, ενώ η σημασία των αναγκών τους για κοινωνικούς δεσμούς, εκτίμηση και ολοκλήρωση αυξάνεται όλο και περισσότερο. Υπογραμμίζουν, ότι η ανοδική πορεία των υπερτερουσών αναγκών ήταν αποτέλεσμα της ανοδικής πορείας της σταδιοδρομίας των ατόμων και όχι της ικανοποίησης των κατώτερων αναγκών, σε

αντίθεση με την θεωρία του Maslow που υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι προχωρούν προς τα ανώτερα επίπεδα της πυραμίδας αναγκών μόνο όταν ικανοποιηθούν οι κατώτερες ανάγκες.

Ο Herzberg (1966) προσπάθησε αρχικά να τεκμηριώσει τη θεωρία του Maslow (1954) με τη χρήση ποιοτικής μεθοδολογίας και στη συνέχεια να την προεκτείνει. Υποστήριξε την ύπαρξη παραγόντων κινήτρων και υγιεινής, διατυπώνοντας την υπόθεση ότι η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική δυσαρέσκεια πηγάζουν μέσα από διαφορετικές αιτίες. Η επαγγελματική ικανοποίηση, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, συσχετίζεται θετικά με παράγοντες κινήτρων οι οποίοι πηγάζουν από την ίδια την εργασία και τα κίνητρα που προσφέρει. Οι πιο σημαντικοί παράγοντες υποκίνησης, κατά το Herzberg (1966), είναι η επιτυχία, η αναγνώριση, η φύση της εργασίας, η ανάληψη ευθύνης και η ανέλιξη. Η επαγγελματική δυσαρέσκεια φαίνεται να συσχετίζεται θετικά με παράγοντες που αφορούν το συγκείμενο της εργασίας, αυτούς που ονόμασε ως παράγοντες υγιεινής (Herzberg et al., 1959). Οι κανονισμοί της υπηρεσίας, η επίβλεψη, οι σχέσεις με τον προϊστάμενο, οι συνθήκες εργασίας, οι απολαβές, οι σχέσεις με τους συναδέλφους, η ιδιωτική ζωή και οι σχέσεις με τους υφισταμένους, το στάτους και η ασφάλεια είναι οι κυριότεροι παράγοντες υγιεινής. Η θεωρία του Herzberg (1966) έδωσε το ερέθισμα για να γίνουν αρκετές έρευνες γύρω από την επαγγελματική ικανοποίηση, όμως δέχτηκε και αυστηρή κριτική (Owens, 2001). Έρευνες που ακολούθησαν αποκαλύπτουν διάφορους περιορισμούς αυτής της θεωρίας, όπως η αστήρικτη διχοτόμηση της φύσης του ανθρώπου (διαχωρισμός του φυσικού από το πνευματικό επίπεδο) και η παραγνώριση των ατομικών διαφορών που υπάρχουν σε σχέση με τις αξίες (Dowling, 1978).

Η προσέγγιση του Herzberg (1966) είναι περισσότερο εμπειριοκρατική και βασίζεται στη μέθοδο κρίσιμων περιστατικών ή συμβάντων. Μέσα από αυτή την προσέγγιση, λαμβάνοντας υπόψη μόνο τις εμπειρίες που είχαν οι εργαζόμενοι στον χώρο εργασίας τους, απέδιδε την ευθύνη για την επαγγελματική τους δυσαρέσκεια αποκλειστικά σε εξωγενείς παράγοντες. Ως εκ τούτου, οι ενδοατομικές και διατομικές αποκλίσεις ή ακόμα η έμφυτη τάση των ανθρώπων να προβαίνουν σε θετικές αιτιακές αποδόσεις για τον εαυτό τους, ως παράγοντες απουσίαζαν ή τουλάχιστον δεν τους δινόταν η απαιτούμενη έμφαση. Φυσική απόρροια των πιο πάνω προσεγγίσεων ήταν να θεωρούν τις ικανότητές τους και τη θετική συμμετοχή τους στην εργασία ως συνέπεια της αντλούμενης επαγγελματικής ικανοποίησης, ενώ οι αρνητικές στάσεις και τα

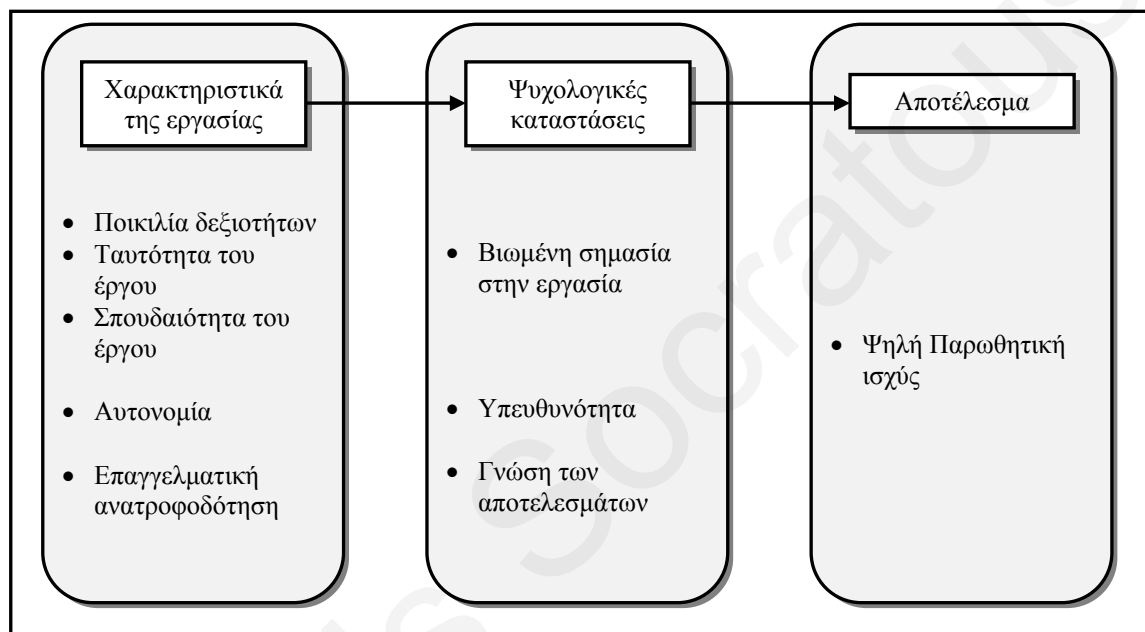
αποτελέσματα της εργασίας τους ή ακόμα και η δυσαρέσκειά τους από αυτήν να εκλαμβάνονται ως αποτέλεσμα εξωγενών παραγόντων (Robbins, 2001). Για παράδειγμα, δίνοντας τα ίδια κίνητρα σε ισότιμα μέλη της κοινωνίας με σκοπό την επίτευξη ίδιων σκοπών και στόχων είναι πιθανόν κάποια από τα άτομα αυτά να είναι απογοητευμένα, κάποια ευχαριστημένα και κάποια άλλα να βρίσκονται σε μια ουδέτερη κατάσταση.

Σύμφωνα με την έρευνα που διεξήγαγε ο Myers (2000), διαπιστώθηκε ότι τα άτομα που αναζητούσαν ευκαιρίες για θετικές επιδόσεις και επιτεύγματα στην εργασία τους, δηλαδή άνθρωποι με φιλοδοξίες, συμβάδιζαν απόλυτα με τους παράγοντες ικανοποίησης και σχετικά ελάχιστα με τους παράγοντες του περιβάλλοντος. Αντίθετα, οι άνθρωποι, που χαρακτηρίζονταν από την τάση για συντήρηση των κεκτημένων, ταίριαζαν περισσότερο στους παράγοντες του περιβάλλοντος. Δηλαδή, διαπιστώθηκε ότι αυτό που υποκινεί τα άτομα εξαρτάται από την προσωπικότητά τους. Επιπλέον, ο Myers (2000) διαπίστωσε ότι η αποτελεσματικότητα ενός συστήματος υποκίνησης εξαρτάται και από την ικανότητα των ανωτέρων να παρέχουν συνθήκες υποκίνησης μέσω ενός προσεκτικού σχεδιασμού και οργάνωσης της εργασίας και να ικανοποιούν τις ανάγκες συντήρησης. Για παράδειγμα, αν δεν δίνονταν στους φιλόδοξους ευκαιρίες για προαγωγή και επιτεύγματα, γρήγορα αυτοί στρέφονταν στη συντήρηση των κεκτημένων (Myers, 2000)

Η έρευνα του Herzberg (1966) έχει αμφισβητηθεί από άλλους ερευνητές και κυρίως από τον Hinton (1968) ο οποίος είχε παρατηρήσει ότι τα ερωτηματολόγια του Herzberg (1966) είχαν την τάση να προδιαθέτουν για τα αποτελέσματα. Μέσα από τις έρευνες έχει αποδειχθεί ότι οι άνθρωποι έχουν την τάση να αποδίδουν τα καλά αποτελέσματα στις δικές τους προσπάθειες, ενώ όταν τα αποτελέσματα δεν είναι ικανοποιητικά τείνουν να κατηγορούν, επιρρίπτοντας ευθύνες στους άλλους. Η θεωρία του Herzberg (1966) δέχτηκε ακόμα κριτική για την ασάφεια και την ανακρίβεια μεγάλου μέρους των θέσεών του. Επιπλέον, ερευνητές που μελέτησαν το Herzberg (1966), ακολουθώντας όμως διαφορετικές μεθόδους, συμπέραναν πως οι χαρακτηριζόμενοι ως «παράγοντες υγιεινής» δεν προκαλούν αποκλειστικά δυσαρέσκεια αλλά και ικανοποίηση (Koontz & O'Donnell, 1984). Υπάρχουν, δηλαδή, περιπτώσεις ατόμων, που η κατάκτηση των παραγόντων υγιεινής προκαλεί ευχαρίστηση και όχι απλά μια ουδέτερη κατάσταση. Για παράδειγμα, όταν οι σχέσεις των εκπαιδευτικών είναι αρμονικές, δηλαδή όταν κυριαρχεί στο σχολείο ένα κλίμα

συνεργασίας και εμπιστοσύνης τότε αισθάνονται ικανοποιημένοι και αποδίδουν καλύτερα. Αντίθετα, όταν ο εκπαιδευτικός δεν έχει καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους του, αποξενώνεται και δεν ενδιαφέρεται για την επαγγελματική καταξίωσή του.

Οι Hackman και Oldham (1975), ενισχύουν τη θεωρία του Herzberg (1966) και συγκεκριμένα τους παράγοντες παρώθησης με το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας (Job characteristic model) που παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 9.



Διάγραμμα 9. Το μοντέλο των Hackman και Oldman (1975)

Το μοντέλο των Hackman και Oldham (1975) προσδιορίζοντας τα χαρακτηριστικά της εργασίας, επικεντρώνεται στο περιεχόμενο και τη φύση των εργασιακών καθηκόντων. Συγκεκριμένα τα πέντε χαρακτηριστικά που επισημαίνονται σε οποιαδήποτε εργασία είναι: η ποικιλία δεξιοτήτων (skill variety), η ταυτότητα του έργου (task identity), η σπουδαιότητα του έργου (task significance), η αυτονομία και η επαγγελματική ανατροφοδότηση (job feedback). Η ποικιλία ή εύρος δεξιοτήτων, όπως κατονομάζεται το πρώτο χαρακτηριστικό στο μοντέλο των Hackman και Oldham (1975), καθορίζει τον αριθμό των ικανοτήτων που θεωρούνται αναγκαίες για την επιτέλεση μιας εργασίας. Το χαρακτηριστικό «ταυτότητα του έργου» εντοπίζει το βαθμό στον οποίο ο εργαζόμενος εμπλέκεται στην επιτέλεση του έργου, αν δηλαδή επιτελεί μέρος ενός έργου ή είναι υπεύθυνος για ολόκληρο το έργο. Η «αυτονομία» από την άλλη, αναφέρεται στο βαθμό ελευθερίας του εργαζομένου να δράσει κατά την κρίση του, για την ικανοποιητική επιτέλεση της εργασίας τους, ενώ το χαρακτηριστικό

«σπουδαιότητα του έργου», αφορά στον αντίκτυπο και την επίδραση που έχει η εργασία στους άλλους ανθρώπους. Τέλος, το πέμπτο χαρακτηριστικό, που αναφέρεται στην «επαγγελματική ανατροφοδότηση», καθορίζει τον τρόπο και το βαθμό στον οποίο οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται την επίτευξη της εργασίας τους. Τα στοιχεία αυτά είναι δυνατόν να τροποποιηθούν ώστε να προσδώσουν στοιχεία πολυπλοκότητας και πρόκλησης σε μια εργασία.

Οι ερευνητές, Hackman και Oldham, στο θεωρητικό μοντέλο που αναπτύσσουν υποστηρίζουν πως τα πέντε χαρακτηριστικά της εργασίας οδηγούν στην ανάπτυξη τριών διαφορετικών ψυχολογικών καταστάσεων. Η ποικιλία δεξιοτήτων, η ταυτότητα και η σπουδαιότητα της εργασίας συλλειτουργώντας οδηγούν στην ανάπτυξη βιωμένης σημασίας στην εργασία. Η αυτονομία προσδίδει στο άτομο το αίσθημα της υπευθυνότητας και η παρουσία επαγγελματικής ανατροφοδότησης αναπτύσσει τη δυνατότητα γνώσης των αποτελεσμάτων της δραστηριότητας του εργαζομένου. Οι τρεις αυτές ψυχολογικές καταστάσεις, όταν βιώνονται από έναν εργαζόμενο, οδηγούν σε ικανοποίηση και λειτουργούν ως παράγοντες παρώθησης, δηλαδή εσωτερικής κινητοποίησης. Κατ' αυτόν τον τρόπο τα άτομα που είναι ικανοποιημένα από την εργασία τους, συνεχίζουν να εργάζονται, και μάλιστα σκληρά, γιατί το επιθυμούν και όχι γιατί λειτουργούν υπό την προοπτική της αναγκαστικής συμμόρφωσης, χωρίς να παρουσιάζουν τάσεις αποχώρησης, φαινόμενα τακτικών απουσιών ή χαμηλής ποιότητας εργασίας.

Οι Hackman και Oldham (1975) μέσα από τη θεωρία τους παρουσίασαν με τη μορφή μαθηματικού τύπου το βαθμό στον οποίο το άτομο αναπτύσσει παρωθητική ισχύ μιας εργασίας, δηλαδή το βαθμό εσωτερικής κινητοποίησης του ατόμου ώστε να επιθυμεί τη συνέχιση της εργασίας του. Τα πέντε χαρακτηριστικά λειτουργούν ως οι παράγοντες με τις οποίες μετρείται η παρωθητική ισχύς (Π.Ι.):

$$[(\text{Ποικιλία Δεξιοτήτων} + \text{Ταυτότητα Έργου} + \text{Σπουδαιότητα Έργου}) \div 3] \times \text{Αυτονομία} \times \text{Ανατροφοδότηση}$$

Σύμφωνα με τη θεωρία των χαρακτηριστικών της εργασίας, οι εργαζόμενοι βρίσκουν την εργασία τους ενδιαφέρουσα, εάν υπάρχει το στοιχείο της πρόκλησης αναλαμβάνοντας περισσότερο σύνθετα καθήκοντα. Ως εκ τούτου, αποφεύγουν εργασίες τις οποίες θεωρούν πολύ απλές και προτιμούν εργασίες που χαρακτηρίζονται από κάποιο βαθμό δυσκολίας ή πολυπλοκότητας. Οι εργαζόμενοι που λειτουργούν μέσα από αυτή τη λογική είναι περισσότεροι χαρούμενοι και κινητοποιημένοι. Το στοιχείο

της πρόκλησης λόγω του βαθμού δυσκολίας και πολυπλοκότητας της εργασίας παραπέμπει σε εργασίες στις οποίες το περιεχόμενο θα χαρακτηριζόταν ευρύ. Άρα, η σχέση του περιεχομένου της εργασίας με την ικανοποίηση που αυτή προκαλεί είναι ανάλογη, δηλαδή όσο ευρύτερο και πολυδιάστατο είναι το περιεχόμενο της εργασίας, τόσο μεγαλύτερη ικανοποίηση προκαλεί στον εργαζόμενο. Ο εργαζόμενος σε ένα τέτοιο επαγγελματικό συγκείμενο θα έχει τη δυνατότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης, της αυτονομίας και της υπευθυνότητας, της επίτευξης στόχων και της αναγνώρισης ως μορφές ανατροφοδότησης. Ως εκ τούτου, μέσα από την εκπλήρωση των επαγγελματικών του προσδοκιών θα βιώνει την αυτοπραγμάτωση και την αυτοεκπλήρωση (Macarog, 1982). Η έρευνα έχει δείξει πως η δυνατότητα των εργαζομένων να ελέγχουν τις ικανότητες και τις δυνατότητές τους, όπως και η επαγγελματική τους αυτονόμηση στον τομέα των πρωτοβουλιών ανάγει την εργασία τους σε ένα σημαντικό τομέα της ζωής τους, στον οποίο μάλιστα έχουν προσωπική εμπλοκή, γι' αυτό και συσχετίζεται θετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Η συμβολή της θεωρίας των Hackman και Oldham (1975) στο πεδίο της έρευνας για την επαγγελματική ικανοποίηση και της συμπεριφοράς στην εργασία θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Οι έρευνες που χρονικά ακολούθησαν τη θεωρία αυτή, αναμόρφωσαν την εικόνα του μοντέλου των χαρακτηριστικών της εργασίας, σε σχέση με το αρχικό μοντέλο των Hackman και Oldham (1975). Οι διαστάσεις, όπως είχαν οριστεί από τους δημιουργούς στο αρχικό μοντέλο, δεν επιβεβαιώθηκαν στις έρευνες που ακολούθησαν. Συγκεκριμένα, η ποικιλία δεξιοτήτων, όπως κατέδειξαν ερευνητικά αποτελέσματα, ταυτίζεται σε παραγοντικές αναλύσεις άλλοτε με την αυτονομία και άλλοτε με τη σπουδαιότητα του έργου (Fried & Ferris, 1986). Τα χαρακτηριστικά της εργασίας συνδέονται πρώτιστα με την επαγγελματική ικανοποίηση και λιγότερο με την επίδοση στην εργασία. Ο ενδιάμεσος ρόλος που διαδραματίζουν οι ψυχολογικές καταστάσεις δεν φαίνεται να είναι τόσο ισχυρός. Η φύση των παλαιότερων ερευνών δεν μπορεί να επιβεβαιώσει ανάλογη σχέση των βασικών χαρακτηριστικών με την ικανοποίηση. Κατά συνέπεια, η αύξηση των βασικών χαρακτηριστικών δεν συνεπάγεται με βεβαιότητα και αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Είναι πιθανόν τα αυξημένα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης να ωθούν το άτομο στη θετική περιγραφή της εργασίας τους. Επίσης, πιθανόν είναι μια τρίτη μεταβλητή, όπως η επιτυχής απόδοση, να ωθεί το άτομο σε αυξημένη ικανοποίηση και σε αύξηση των επιπέδων των χαρακτηριστικών της εργασίας.

Τη δεκαετία του 1980 ο Hullin και οι συνεργάτες του (1985) έφεραν στην επιφάνεια μια νέα διάσταση της επαγγελματικής ικανοποίησης μέσα από ένα νέο ορισμό που χαρακτηρίστηκε ως η αφετηρία για ένα καινούριο θεωρητικό μοντέλο. Το μοντέλο της επαγγελματικής ικανοποίησης των Hullin και των συνεργατών του (1985) όρισε την επαγγελματική ικανοποίηση ως μια μεταβλητή που λειτουργεί ως κριτήριο και ως παράγοντας πρόβλεψης της απόφασης των εργαζομένων να αποσυρθούν από το επάγγελμα. Οι ερευνητές θεώρησαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση ήταν οι αντιλήψεις των ατόμων για τις διάφορες πτυχές της εργασίας, όπως και η αξιολόγησή τους για τις ευκαιρίες που προσφέρονται από περιβαλλοντικούς και οικονομικούς παράγοντες. Διατύπωσαν ακόμα τη θέση ότι η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική δυσαρέσκεια ήταν παράγοντες οι οποίοι ρύθμιζαν μελλοντικές συμπεριφορές των ατόμων. Το μοντέλο που διαμορφώθηκε από το ερευνητικό τους έργο ταξινόμησε τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης σε τέσσερις κατηγορίες, οι οποίες ήταν ο ρόλος που έχει κάποιος στην εργασία του, τα αποτελέσματα που επιφέρει αυτός ο ρόλος, το άμεσο αλλά και το προδιαγραφόμενο κόστος και τα πλαίσια αναφοράς που αξιολογούν τα αποτελέσματα.

Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι εργαζόμενοι κατά την αντιμετώπιση της έλλειψης επαγγελματικής ικανοποίησης ή της επαγγελματικής δυσαρέσκειας, αντιδρούν με μείωση της προσπάθειας για εργασία, την παραίτηση και την αλλαγή επαγγελματικού πεδίου. Οι συμπεριφορές αυτές οδηγούν πολλές φορές τα άτομα σε ψυχολογική κατάπτωση, παραίτηση από κάθε προσπάθεια για βελτίωση της ποιότητας ζωής τους και σε συγκεκριμένες αλλαγές στη συμπεριφορά τους. Το θεωρητικό πλαίσιο των Hullin και των συνεργατών του (1985) αντικατοπτρίζει, επίσης, το αυξανόμενο ενδιαφέρον γύρω από τα θέματα της ανταπόκρισης στις υπευθυνότητες της εργασίας και των αποφάσεων που λαμβάνονται από τον εργαζόμενο. Σύμφωνα με το περιεχόμενο του συγκεκριμένου μοντέλου, η επαγγελματική ικανοποίηση δεν συσχετίζεται μόνο με οικονομικούς παράγοντες και ευκαιρίες ανέλιξης, αλλά και με την απόσυρση όπως και με διάφορες άλλες αποφάσεις που λαμβάνει ο εργαζόμενος.

Η έρευνα των Dinham και Scott

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών άρχισε να γίνεται αντικείμενο έρευνας κατά τα τελευταία 15 χρόνια. Σημαντική κρίνεται η συμβολή, στο χώρο αυτό, της έρευνας των Dinham και Scott (1996, 1998a, 1998b, 1998c, 1999, 2000, 2002). Η έρευνά τους αποτελεί προέκταση της θεωρίας των δυο παραγόντων του Herzberg (1966). Η έρευνα αυτή ξεκίνησε στην Αυστραλία στις αρχές της δεκαετίας του 1990. Πέρασε από διάφορες φάσεις, επεκτάθηκε σε άλλες χώρες (Η.Π.Α, Νέα Ζηλανδία, Μεγάλη Βρετανία, Μάλτα) και συνεχίζεται μέχρι σήμερα.

Αφετηρία αυτής της ερευνητικής προσπάθειας αποτέλεσε η έρευνα του Dinham (1992) στην Αυστραλία, ο οποίος χρησιμοποίησε ως δείγμα για την έρευνά του παραιτηθέντες εκπαιδευτικούς. Η έρευνα κατέδειξε ότι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διαφέρουν σημαντικά από τους παράγοντες που συμβάλλουν στη δυσαρέσκειά τους και κατ' επέκταση στην παραίτησή τους από το επάγγελμα. Κατά την υποβολή της παραίτησής τους, παρατηρήθηκε ότι οι παράγοντες ικανοποίησης (satisfiers), οι οποίοι σχετίζονταν με εγγενείς (intrinsic) αμοιβές, παρέμεναν βασικά αναλλοίωτοι. Αντίθετα, οι παράγοντες δυσαρέσκειας (dissatisfiers), οι οποίοι σχετίζονταν με εξωγενείς (extrinsic) αμοιβές, παρουσιάζονταν αυξημένοι και ήταν αυτοί που συνέβαλαν στην παραίτηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών. Ο Dinham (1992) διαπίστωσε, επίσης, ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους ήταν μία από τις βασικές αιτίες επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων, ενώ οι πηγές επαγγελματικής δυσαρέσκειας των δασκάλων αφορούσαν κυρίως δομικούς και διοικητικούς παράγοντες, όπως οι συνθήκες εργασίας, το στιλ ηγεσίας και το κλίμα του σχολείου.

Χρησιμοποιώντας ως βάση τα πορίσματα αυτής της έρευνας, ο Dinham συνεργάζεται με την Scott (1996), αρχίζοντας μια προσπάθεια στην Αυστραλία για τον εντοπισμό των παραγόντων που οδηγούν σε επαγγελματική ικανοποίηση ή επαγγελματική δυσαρέσκεια και των σχέσεων μεταξύ αυτών των παραγόντων. Στην έρευνα συμμετείχαν 529 εκπαιδευτικοί και διευθυντές πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και ειδικής εκπαίδευσης. Μεταξύ των βασικών στόχων τους ήταν η ανάπτυξη ενός μοντέλου επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων, που θα επέτρεπε την αξιολόγηση και την κατανόηση των επιπέδων ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας. Η έρευνά τους κατέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να ικανοποιούνται από θέματα εγγενή με το ρόλο τους στη διδασκαλία, όπως τα επιτεύγματα των μαθητών, η καλή

συμπεριφορά των μαθητών, οι καλές σχέσεις με τους μαθητές, η προσωπική και επαγγελματική τους ανέλιξη και το υποστηρικτικό περιβάλλον. Αντιθέτως, φαίνονται να δυσαρεστούνται από θέματα, τα οποία είναι εξωγενή προς το στόχο της διδασκαλίας, τα οποία σχετίζονταν με την κοινωνία, την κυβέρνηση και την τοπική εκπαιδευτική αρχή. Συγκεκριμένα, οι παράγοντες που συνέβαλαν στην επαγγελματική δυσαρέσκεια ήταν η αρνητική γνώμη της κοινωνίας για τους εκπαιδευτικούς, η αρνητική προβολή των εκπαιδευτικών από τα ΜΜΕ, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και οι αλλαγές που σχετίζονταν με τις διαδικασίες προαγωγής τους. Διαφάνηκε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν περισσότερο δυσαρεστημένοι ήταν αυτοί που οι μαθητές τους παρουσίαζαν χαμηλές επιδόσεις και η επαγγελματική τους ανέλιξη βρισκόταν σε στασιμότητα. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί παρουσιάζονταν απογοητευμένοι από τον τρόπο που τους αντιμετώπιζε η κοινωνία και από την έλλειψη στήριξης από την τοπική εκπαιδευτική αρχή. Τέλος, διαπιστώθηκε υψηλή συσχέτιση μεταξύ της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική ικανοποίησή τους. Συγκεκριμένα, τα άτομα που παρουσίαζαν μειωμένα ποσοστά ικανοποίησης και υψηλά ποσοστά δυσαρέσκειας αντιμετώπιζαν μεγαλύτερα προβλήματα άγχους.

Μέσα από τη διαδικασία της έρευνας διαφάνηκε ότι τα άτομα του δείγματος που είχαν διοικητικές θέσεις μεσαίου βεληνεκούς, ήταν δηλαδή βοηθοί διευθυντές ή και εκπαιδευτικοί που ασκούσαν μεντορικό ρόλο, παρουσίαζαν χαμηλότερα ποσοστά ικανοποίησης συγκριτικά με τα άτομα που είχαν υψηλότερες ιεραρχικά θέσεις, όπως οι διευθυντές των σχολικών μονάδων και οι επιθεωρητές. Ψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης από τους εκπαιδευτικούς των θέσεων που ιεραρχικά θεωρούνται μεσαίου βεληνεκούς, είχαν και οι απλοί εκπαιδευτικοί. Στην ερμηνεία των ευρημάτων αυτών αποδίδονται τα χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των βοηθών διευθυντών και εκπαιδευτικών με μεντορικό ρόλο στα αυξημένα καθήκοντα, υπευθυνότητες και κυρίως προβλήματα που καλούνταν να διαχειριστούν. Η συγκεκριμένη έρευνα, ανατρέποντας ένα από τα ευρήματα της προηγούμενης μελέτης του Dinham (1992), αποκάλυψε ότι η ηλικία δεν συσχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τα χρόνια υπηρεσίας είναι αυτά που παρουσιάζουν ενδιαφέρουσα συσχέτιση τόσο με τον παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης όσο και με τον αντίποδά του, την επαγγελματική δυσαρέσκεια. Συγκεκριμένα, η αύξηση των χρόνων υπηρεσίας δείχνει να μειώνει τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και να αυξάνει τα επίπεδα επαγγελματικής δυσαρέσκειας.

Η επόμενη ερευνητική προσπάθεια των Dinham και Scott (1998) πραγματοποιήθηκε δύο χρόνια αργότερα διευρύνοντας το γεωγραφικό της ορίζοντα,

περιλαμβάνοντας δηλαδή δείγμα εκπαιδευτικών που προερχόταν από τέσσερις διαφορετικές χώρες. Από την Αυστραλία μετείχαν 892 εκπαιδευτικοί, από τη Μεγάλη Βρετανία 543, από τη Νέα Ζηλανδία 565 και τέλος από τις Η.Π.Α. 668. Η προσπάθεια αυτή ουσιαστικά επιδίωκε να αναδείξει ευρύτερα αποδεκτούς παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια, οι οποίοι δυσκολότερα θα αμφισβητούνταν με τη δικαιολογία της τοπικής ιδιομορφίας. Παράλληλα, μέσα από το συγκεκριμένο ερευνητικό έργο αναπόφευκτα θα αναδεικνυόταν και η διαφορετικότητα των παραγόντων που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια, ακριβώς λόγω των διαφορετικών κουλτούρων και εκπαιδευτικών συστημάτων.

Η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο επαγγελματικά ικανοποιημένοι με θέματα εγγενή με την εργασία τους, όπως η προσωπική ανάπτυξη, η επαγγελματική κατάρτιση, το ενισχυτικό περιβάλλον των σχολείων. Στη μείωση των επιπέδων της επαγγελματικής ικανοποίησης συνέβαλλαν παράγοντες όπως η έλλειψη επαγγελματικής αυτονομίας, οι συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η συχνή αρνητική κριτική από τα ΜΜΕ για το έργο του εκπαιδευτικού και ο μέτριος μισθός. Η έρευνα των Dinham και Scott (1998) προεξέτεινε τις επιστημονικές της διαπιστώσεις στις συνέπειες που επιφέρει η μείωση των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης, αναφέροντας ότι αυτή οδηγεί σε ψυχολογικές διαταραχές, οι οποίες αναγκάζουν τους εκπαιδευτικούς σε αυξανόμενη και συστηματική αποχή από την εργασία. Η παρουσία επαγγελματικής δυσαρέσκειας χαρακτηρίστηκε ως βασική αιτία εγκατάλειψης του επαγγέλματος από τους εκπαιδευτικούς.

Τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης στην Αυστραλία κατέδειξαν ένα μοντέλο οχτώ παραγόντων. Οι παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών όπως προσδιορίστηκαν, ήταν η σχολική ηγεσία, το κλίμα και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (στοιχεία που λειτουργούσαν ως ένας παράγοντας). Οι διαδικασίες και οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης ήταν άλλος ένας παράγοντας. Η σχολική υποδομή, η φήμη του σχολείου, το στάτους και η εικόνα της εκπαίδευσης αποτελούσαν μοναδικούς και ξεχωριστούς παράγοντες, που εντοπίστηκαν από την έρευνα. Τα επιτεύγματα των μαθητών λειτουργούσαν ως άλλος ένας παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης. Επίσης, ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών και η επαγγελματική προσωπική τους ανάπτυξη χαρακτηρίστηκαν ως άλλοι δύο διακριτοί παράγοντες στο πλαίσιο των οχτώ παραγόντων.

Τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης στη Μεγάλη Βρετανία και στη Νέα Ζηλανδία κατέδειξαν ένα μοντέλο δέκα παραγόντων. Οι οχτώ από τους δέκα παράγοντες ουσιαστικά επιβεβαιώνουν αυτούς που έχουν εντοπιστεί στην έρευνα της Αυστραλίας. Συγκεκριμένα, πέρα από τη σχολική ηγεσία, το κλίμα, την εμπλοκή στη λήψη αποφάσεων, τις διαδικασίες και ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης, τη σχολική υποδομή, τη φήμη του σχολείου, στο στάτους και την εικόνα της εκπαίδευσης, τα επιτεύγματα των μαθητών, το φόρτο εργασίας, την επαγγελματική προσωπική ανάπτυξη, προστίθενται οι παράγοντες της συμβουλευτικής αγωγής όπως επίσης της διαχείρισης αλλαγών και καινοτομιών στη διοίκηση.

Τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης στις Η.Π.Α κατέδειξαν ένα μοντέλο δεκαέξι παραγόντων. Οι δεκαέξι αυτοί παράγοντες ουσιαστικά διαφοροποιούνται από τα ευρήματα των δύο επιβεβαιωτικών παραγοντικών αναλύσεων που προηγήθηκαν στην Αυστραλία και τη Μεγάλη Βρετανία. Αν και μερικοί από αυτούς επαναλαμβάνονται (όπως η επαγγελματική προσωπική ανάπτυξη, η σχολική υποδομή, οι ευκαιρίες για εμπλοκή στη λήψη αποφάσεων και ο φόρτος εργασίας) στην επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση της έρευνας των Η.Π.Α. προσδιορίζονται διαφοροποιημένοι παράγοντες. Συγκεκριμένα, αναφέρονται η ευημερία των μαθητών και η ευημερία των δασκάλων, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των δασκάλων, οι δραστηριότητες που οργανώνονται πέρα από τα όσα ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα, η εμπλοκή της κοινότητας, η συμπεριφορά και οι στάσεις των μαθητών, η συναδελφικότητα, τα επιμορφωτικά προγράμματα, η εκπαιδευτική αλλαγή, η ικανότητα αλλαγής στάσεων των μαθητών, η αναγνώριση και οι σχέσεις με τους μαθητές, τους γονείς και την κοινότητα.

Τα πορίσματα των ερευνών των Dinham και Scott (1998, 2000) οδήγησαν στη διατύπωση μιας υπόθεσης για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την οποία οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών ταξινομούνται σε τρεις διαστάσεις. Η υπόθεσή τους έχει ως βασικό έρεισμα τη θεωρία του Herzberg (1966), προεκτείνοντάς την με την προσθήκη μιας τρίτης διάστασης. Οι ερευνητές συναινούν, κατά βάση, με το Herzberg (1966), όταν υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά με ενδογενείς παράγοντες που σχετίζονται με το διδακτικό τους ρόλο, όπως είναι οι ευχάριστες κοινωνικές σχέσεις με τους μαθητές και οι ικανοποιητικές επιδόσεις τους. Με αυτό τον τρόπο διαμορφώνεται η πρώτη διάσταση που συσχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και

αναφέρεται στη δομή του διδασκαλικού επαγγέλματος, τη διδασκαλία. Η δεύτερη διάσταση καθορίζεται από παράγοντες που ουσιαστικά σχετίζονται με την πρόκληση επαγγελματικής δυσαρέσκειας. Οι παράγοντες αυτοί χαρακτηρίζονται ως εξωτερικά στοιχεία του ρόλου του εκπαιδευτικού, γιατί καθορίζονται κυρίως από το εκπαιδευτικό σύστημα. Γι' αυτό και περιλαμβάνονται στην κατηγορία αυτή στοιχεία, όπως είναι αυξημένες διοικητικές υποχρεώσεις και ο φόρτος εργασίας. Η καινοτομία των ερευνητών, σε σχέση με την αρχική θεωρία του Herzberg (1966), έγκειται στην εισήγηση για ύπαρξη μιας τρίτης διάστασης, που καθορίζεται από παράγοντες τόσο ενδογενείς όσο και εξωγενείς προερχόμενους από το χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών, δηλαδή τη σχολική μονάδα. Οι παράγοντες αυτές χαρακτηρίζονται από ουδέτερη φόρτιση γιατί δεν προκαλούν, σύμφωνα με τους ερευνητές, επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια. Οι παράγοντες που περιλαμβάνονται στην τρίτη διάσταση είναι η διεύθυνση και το κλίμα του σχολείου, οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων, η φήμη του σχολείου και η σχολική υποδομή. Κατά τη διατύπωση της υπόθεσης τους, για την ύπαρξη τριών πεδίων ή διαστάσεων (three domain theory), οι Dinham και Scott (1998, 2000) εισηγούνται ότι η αναβάθμιση και βελτίωση ενός από τα τρία πεδία, δεν συνεπάγεται βελτίωση και στα άλλα πεδία, των οποίων οι παράγοντες είναι διαφορετικοί και επηρεάζουν διαφορετικές περιοχές. Οι ερευνητές εμφαντικά εισηγούνται ότι η προσπάθεια για επίτευξη επαγγελματικής ικανοποίησης προϋποθέτει επεξεργασία των συνθηκών και του περιεχομένου των παραγόντων και των τριών διαστάσεων.

Συνοπτικά, η θεωρία των Dinham και Scott (1998, 2000) αναπτύχθηκε ως αποτέλεσμα της ανάλυσης των συλλεγέντων στοιχείων και καλύπτει τρία πεδία παραγόντων. Αυτά τα πεδία φαίνεται να συσχετίζονται με θετικό, αρνητικό ή ουδέτερο τρόπο με τη επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τα πεδία είναι:

(α) δομή του διδασκαλικού επαγγέλματος (core business of teaching) που οδηγεί σε επαγγελματική ικανοποίηση,

(β) συστημικοί/ κοινωνικοί παράγοντες που οδηγούν σε επαγγελματική δυσαρέσκεια και

(γ) μεταξύ των δύο πιο πάνω περιοχών, η τρίτη περιοχή στην οποία περιλαμβάνονται οι παράγοντες που αφορούν το σχολείο ως χώρο εργασίας, η οποία οδηγεί σε μια ουδέτερη κατάσταση. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, οι παράγοντες παρουσίαζαν τη μεγαλύτερη διαφοροποίηση σε κάθε σχολική μονάδα. Σύμφωνα με το μοντέλο των τριών παραγόντων των Dinham και Scott (2000), οι πιο σημαντικοί

παράγοντες δυσαρέσκειας βρίσκονται στη μεταβαλλόμενη φύση της κοινωνίας και στις διάφορες προσπάθειες που γίνονται για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Έτσι τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί εκτίθενται περισσότερο από ποτέ άλλοτε σε εξωτερικές επιρροές (outside influences). Επομένως, εισήγηση των ερευνητών είναι ότι πέρα από τις συνθήκες εργασίας χρήζει διερεύνησης και ο χώρος του σχολείου –ως χώρος εργασίας–, αν θέλουμε να γίνουν κατανοητές και να κατονομαστούν οι σημαντικότερες πηγές δυσαρέσκειας και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Μοντέλα παραγόντων και επαγγελματική ικανοποίηση

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρητική σχολή, το ενδιαφέρον εστιάζεται στον καθορισμό των παραγόντων που συμβάλλουν στην ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια των εργαζομένων. Αυτό είχε ως συνέπεια τη δημιουργία μοντέλων, τα οποία συσχετίζουν διάφορους συνδυασμούς προσωπικών, εργασιακών, κοινωνικών ή άλλων παραγόντων με την ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια των εργαζομένων (Situational Models). Οι παράγοντες αυτοί αξιοποιήθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές κατά τις ερευνητικές προσπάθειες ώστε να εντοπισθούν αιτιώδεις σχέσεις με αυτούς και τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων (Agho et al., 1993· Glisson & Durick, 1988· Quarstein et al., 1992). Κατά τις ερευνητικές διαδικασίες επιχειρήθηκε η ομαδοποίησή τους σε παράγοντες που έχουν σχέση με τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος, όπως είναι το ωράριο εργασίας και η μισθοδοσία, με τα χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας, όπως είναι η ηγεσία και το κλίμα που αναπτύσσεται στο επαγγελματικό περιβάλλον καθώς και με ατομικά χαρακτηριστικά όπως είναι το φύλο, η προσωπικότητα και η ηλικία των εργαζομένων.

Η επίδραση των χαρακτηριστικών του επαγγέλματος

Τα «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού» τυγχάνουν διερεύνησης με σκοπό να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση. Οι παράγοντες που αποτελούν «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος» εξετάστηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές της επαγγελματικής ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας για τον εντοπισμό αιτιωδών σχέσεων με αυτή (Bogler, 2000· Borman & Dowling, 2008· Conley et al., 2005).

Η ερευνητική δραστηριότητα που εστιάστηκε στα «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού» αναπτύχθηκε προς διαφορετικές κατευθύνσεις. Ως εκ

τούτου, παρουσιάζεται ερευνητικό έργο που ασχολείται αποκλειστικά με τη συσχέτιση αυτών των παραγόντων με την επαγγελματική ικανοποίηση (Graham, 2005· Guarino, 2006). Σε άλλες εργασίες εξετάζεται η επίδραση αυτών των παραγόντων σε συσχετισμό με άλλες εν δυνάμει περιοχές της επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως είναι «τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών» ή και «τα χαρακτηριστικά του σχολείου-χώρου εργασίας» (Hean & Garrett, 2001· Ladebo, 2005). Η φιλοσοφία των προαναφερθεισών ερευνητικών εργασιών στηριζόταν στην επιλογή συγκεκριμένων χαρακτηριστικών από κάθε περιοχή (χαρακτηριστικά του επαγγέλματος/ προσωπικά χαρακτηριστικά/ χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας), ώστε να είναι δυνατή η εξέταση των παραγόντων. Η πλειονότητα των ερευνών γύρω από την επαγγελματική ικανοποίηση περιορίστηκε στην εξέταση των παραγόντων αυτών υπό τη μορφή ανεξάρτητων μεταβλητών πρόβλεψης και χωρίς να γίνεται προσπάθεια ομαδοποίησής τους ή συσχετισμού τους.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καταδεικνύει έξι παράγοντες που ομαδοποιούνται στα πλαίσια της περιοχής που αφορά στα «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος». Οι παράγοντες αυτοί είναι: ο μισθός, οι επίσημοι όροι εργασίας (επίσημο ωράριο και καθήκοντα των εκπαιδευτικών), η επαγγελματική ανάπτυξη, η επαγγελματική ανέλιξη, η αναγνώριση από την κοινωνία της προσφοράς του εκπαιδευτικού και ο συνδικαλισμός.

Οι οικονομικές απολαβές αποτελούν έναν καθοριστικό υπό εξέταση παράγοντα, που κατηγοριοποιείται στα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος και διερευνήθηκε αρκετά σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση. Σύμφωνα με τη θεωρία του Herzberg (1966), ο μισθός χαρακτηρίζεται ως παράγοντας υγιεινής και η απουσία του προκαλεί δυσαρέσκεια, ενώ η παρουσία του δεν εξασφαλίζει την ικανοποίηση.

Αρκετές έρευνες, όπως αυτή της Cockburn (2000) και των Zembylas και Papanastasiou (2003) φανερώνουν πως ο μισθός αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα στην επιλογή του επαγγέλματος και συνεχίζει στην πορεία να συσχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση. Σε αντίθετο συμπέρασμα κατέληξε ο Koustelios (2001) στην Ελλάδα όπου διαπίστωσε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση δεν συσχετίζεται με το μισθό.

Οι Stockard και Lehman (2004) με έρευνά τους στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής εξέτασαν την επίδραση της μισθοδοσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση και την πρόθεση για παραμονή στο επάγγελμα. Διαπίστωσαν πως η μισθοδοσία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική ικανοποίηση και κυρίως την πρόθεση

για παραμονή στο επάγγελμα. Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξε και ο Ladebo (2005) με έρευνά του στο Λάγος της Νιγηρίας που επεσήμανε υψηλή συσχέτιση μεταξύ των υλικών ανταμοιβών και της παραμονής στο επάγγελμα.

Η διαφοροποίηση στα συμπεράσματα ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα των διαφορετικών επιπέδων μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών που επικρατούν σε κάθε χώρα. Σε χώρες, όπως η Κύπρος, που το εισόδημα των εκπαιδευτικών είναι κατά πολύ ψηλότερο από το κατά κεφαλήν εισόδημα (Eurydice, 2005), η συσχέτιση του παράγοντα αυτού με την επαγγελματική ικανοποίηση είναι διαφορετική απ' ό,τι σε χώρες όπου ο μισθός είναι χαμηλότερος από το κατά κεφαλήν εισόδημα, όπως είναι η Ελλάδα.

Υψηλή συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση διαφάνηκε να έχει ο παράγοντας των επίσημων όρων εργασίας των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με πορίσματα ερευνητικών εργασιών (Ingersoll & Smith, 2004a, 2004b). Στους επίσημους όρους εργασίας περιλαμβάνεται το επίσημο ωράριο εργασίας, το είδος και ο αριθμός ημερών άδειας, ο αριθμός ημερών και οι χρονικές περίοδοι που των διακοπών, όπως και τα συγκεκριμένα καθήκοντα που αναλαμβάνει ένας εκπαιδευτικός στα πλαίσια του επαγγελματικού του ρόλου.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στο επίσημο ωράριο και στις διακοπές, η έρευνα των Zembylas και Papanastasiou (2003) στην Κύπρο και Dinham και Scott (2003) στην Αυστραλία έδειξαν πως αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες επιλογής και παραμονής στο επάγγελμα. Παρ' όλα αυτά και στις δύο έρευνες φάνηκε πως ο παράγοντας αυτός δεν συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από την ποιοτική έρευνα που διεξήγαγαν στην Κύπρο οι Zembylas και Papanastasiou (2004), στην οποία οι εκπαιδευτικοί μαρτυρούν πως, από τη στιγμή που διορίζονται, το επίσημο ωράριο και οι διακοπές θεωρούνται κεκτημένο δικαίωμα και δεν οδηγούν σε ικανοποίηση. Αυτό αποτελεί επιβεβαίωση και της θεωρίας του Herzberg (1966), που τοποθετεί τον παράγοντα αυτό στην κατηγορία των παραγόντων υγιεινής, των οποίων η απουσία οδηγεί σε δυσαρέσκεια αλλά η παρουσία δεν συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση.

Η έρευνα των Butt και των συνεργατών του (2005) εξέτασε, σε 41 σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου, την επίδραση των εβδομαδιαίων ωρών εργασίας στην επαγγελματική ικανοποίηση. Τα ερευνητικά αποτελέσματά τους έδειξαν ψηλό βαθμό συσχέτισης του παράγοντα αυτού με την επαγγελματική ικανοποίηση. Συγκεκριμένα, η

σχέση των ωρών εργασίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν αντιστρόφως ανάλογη.

Η μεταβλητή που χαρακτηρίζεται ως επίσημο ωράριο και όροι εργασίας εμπεριέχει πέρα από τις ώρες εργασίες, τις αργίες, τις άδειες διακοπών ή ασθενείας, τη μισθοδοσία και ένα σύνολο καθηκόντων το οποίο δεν είναι πάντοτε ξεκάθαρο. Η περιοχή αυτή που χαρακτηρίζεται από πολλούς ερευνητές με πιο χαρακτηριστικούς τους Einar και Sidsel (2009), ως «σαφήνεια» του ρόλου του εκπαιδευτικού καλύπτει τα ακριβή διδακτικά καθήκοντα του εκπαιδευτικού, ή διοικητικά καθήκοντα που μπορεί να του ανατίθενται ή που αναλαμβάνει με δική του πρωτοβουλία. Τα διοικητικά καθήκοντα περιλαμβάνουν υπευθυνότητες όπως είναι οι πρώτες βοήθειες, η παιδονομία, η συλλογή ταμειυτηρίου, κ.ά. οι οποίες είναι γνωστό πως υπάρχουν σε όλα τα σχολεία αλλά κανένας δεν προκαθορίζει συγκεκριμένα μέλη του προσωπικού που πρέπει να τα αναλάβουν κάθε φορά. Έτσι, κάθε σχολική χρονιά κάθε εκπαιδευτικός αναλαμβάνει «με δική του πρωτοβουλία» ή «με ανάθεση από τη διεύθυνση του σχολείου» κάποια καθήκοντα από τα προαναφερθέντα. Αξίζει να σημειωθεί πως σε αρκετές περιπτώσεις η ανάγκη ανάληψης αυτών των καθηκόντων από μέλη του προσωπικού οδηγεί στην ανάθεσή τους σε εκπαιδευτικούς που δεν μπορούν να τα φέρουν εις πέρας. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η ανάθεση της υπευθυνότητας των μηχανικών μέσων (π.χ. μικροφωνικής εγκατάστασης) που υπάρχουν σ' ένα σχολείο σε εκπαιδευτικό που δεν έχει καμία σχέση με ηχοληψία.

Η ασάφεια του ρόλου του εκπαιδευτικού, όπως περιγράφεται πιο πάνω, εξετάστηκε από τους Bacharach και Bamberger (1990). Η έρευνά τους με εκπαιδευτικούς της Νέας Υόρκης έδειξε πως η ασάφεια του ρόλου του εκπαιδευτικού αυξάνει το άγχος και οδηγεί σε επαγγελματική δυσαρέσκεια. Έρευνα του Nhundu (1992) στον Καναδά επιβεβαίωσε την αντιστρόφως ανάλογη σχέση που έχει η ασάφεια του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού με την επαγγελματική του ικανοποίηση.

Συνοπτικά, οι όροι εργασίας αποτελούν ίσως το σημαντικότερο παράγοντα επιλογής και παραμονής στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ο παράγοντας αυτός από τη φύση του θεωρείται καθοριστικός στην επιλογή και παραμονή σε οποιοδήποτε επαγγελματικό χώρο. Με την εργοδότησή τους τα άτομα στο χώρο της εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται ότι στα πλαίσια του επαγγελματικού τους ρόλου υπάρχουν πολλά καθήκοντα τα οποία δεν τους ήταν γνωστά. Όπως σε κάθε επαγγελματικό χώρο, έτσι και στον επαγγελματικό χώρο των εκπαιδευτικών, ένα σημαντικό παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης αποτελεί η δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης. Η

θεωρία του Maslow (1954) κατατάσσει αυτόν τον παράγοντα στις ανώτερες ανάγκες του ανθρώπου και η θεωρία του Herzberg (1966) στην κατηγορία των παρωθητών. Ο Herzberg (1966) καθορίζει τον παράγοντα επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα στο πλαίσιο των ευκαιριών για βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων με τρόπο που να δώσουν την ευκαιρία στο άτομο να αναπτύξει και να αξιοποιήσει τις δυνατότητες του καταλήγοντας σε επαγγελματική ικανοποίηση. Για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού οι δυνατότητες αυτές δίνονται με επιμορφωτικά σεμινάρια, μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών και καθοδήγηση από μέντορα-σύμβουλο ή έμπειρους συναδέλφους.

Οι έρευνες, που ασχολήθηκαν με την περιοχή αυτή, εστίασαν το ενδιαφέρον τους στην υποστήριξη των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών από τους έμπειρους συναδέλφους τους. Η έρευνα του Watson και των συνεργατών του (1991) στην Αυστραλία έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί, που είχαν περισσότερη επαγγελματική υποστήριξη, διακατέχονταν και από μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση. Οι Reyes και Pounder (1993) με έρευνά τους στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής επιβεβαίωσαν την υπόθεσή τους ότι οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία με υποστηρικτικό προσανατολισμό ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους. Τα σχολεία αυτά εργοδοτούσαν έμπειρους εκπαιδευτικούς στους οποίους ανέθεταν καθήκοντα μέντορα σε νεοδιορισθέντες ή λιγότερο έμπειρους εκπαιδευτικούς.

Ο Littrell και οι συνεργάτες του (1994) εξέτασαν στη Βιρτζίνια των Η.Π.Α. τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση που έχει στην επαγγελματική ικανοποίηση η υποστήριξη από τους διευθυντές και η βοήθεια για ομαλή ένταξή τους στο επάγγελμα. Διαπίστωσαν πως η υποστήριξη των διευθυντών είχε σημαντική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση. Η Bogler (2000) διερεύνησε στο Ισραήλ την επίδραση της καθοδήγησης και της βοήθειας με τη μορφή επιμορφωτικών προγραμμάτων από το Υπουργείο Παιδείας στην επαγγελματική ικανοποίηση. Διαπίστωσε μεγάλη συσχέτιση μεταξύ των δύο παραγόντων. Η έρευνα της Cockburn (2000) στο Ηνωμένο Βασίλειο καταδεικνύει τη σημαντικότητα και τη συμβολή της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για σκοπούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Η Cockburn (2000) παρατήρησε σε σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί αντάλλασσαν επισκέψεις σε τάξεις συναδέλφων τους για παρακολούθηση διδασκαλίας πως το επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ήταν ψηλότερο. Αυτό, σύμφωνα με την έρευνά της, είχε ως άμεση συνέπεια την επαγγελματική ανάπτυξη και ως έμμεση συνέπεια την επαγγελματική ικανοποίηση.

Τέλος οι έρευνες Menon και Christou (2002) στην Κύπρο και Eliophotou-Menon και Saitis (2006) στην Ελλάδα κατέδειξαν το ρόλο του επιθεωρητή ως έναν από τους παράγοντες πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης. Το συγκεκριμένο συγκείμενο των δύο χωρών προσδίδει ένα σημαντικό ρόλο στον επιθεωρητή, ο οποίος ασκεί καθήκοντα αξιολογητή και συμβούλου ταυτόχρονα. Ο ρόλος του επιθεωρητή, αν και συμβουλευτικός, δεν θεωρείται απαραίτητα και υποστηρικτικός, από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τον επιθεωρητή κυρίως ως αξιολογητή. Κατά συνέπεια, ο παράγοντας αυτός από τη μια μπορεί να αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης της ικανοποίησης, από την άλλη μπορεί να μη συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη ή την ικανοποίηση που αυτή συνεπάγεται.

Η επαγγελματική ανάπτυξη λογικά θα έπρεπε να αποτελεί έναν ισχυρό παράγοντα πρόβλεψης επαγγελματικής ικανοποίησης σύμφωνα με τους Maslow (1954) και Herzberg (1966), που θεωρούν την επαγγελματική ανάπτυξη ως έναν παράγοντα παρώθησης. Αντίθετα, η έρευνα για την επαγγελματική ικανοποίηση είτε δεν ασχολήθηκε επισταμένα με το συγκεκριμένο παράγοντα, είτε δεν τον εντόπισε ως σημαντικό παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης. Γι' αυτό και οι αναφορές στο συγκεκριμένο παράγοντα είναι περιορισμένες.

Ο παράγοντας της επαγγελματικής ανέλιξης αναφέρεται από θεωρητικούς που ασχολήθηκαν με την επαγγελματική ικανοποίηση ως παρωθητικός παράγοντας και μάλιστα θετικά συσχετισμένος με την επαγγελματική ικανοποίηση. Ο Herzberg (1966) είναι ένας από τους ερευνητές που υποστηρίζει πως ο παράγοντας της επαγγελματικής ανέλιξης λειτουργεί στο άτομο παρωθητικά σε σχέση με την εργασία του και είναι δυνατόν να οδηγήσει σε επαγγελματική ικανοποίηση.

Έρευνες που έγιναν στις Η.Π.Α., από τους Taylor και Bogotsh (1994), και στο Ηνωμένο Βασίλειο και στην Αυστραλία από τους Dinham και Scott (2000) συνδέουν την επαγγελματική ικανοποίηση με την επαγγελματική ανέλιξη. Τα ερευνητικά αποτελέσματα των πιο πάνω εργασιών δείχνουν ότι οι διαδικασίες που ακολουθούνται σε αυτές τις χώρες για την επαγγελματική ανέλιξη δημιουργούν κίνητρα για παραμονή στο επάγγελμα και επαγγελματική ικανοποίηση.

Αντίθετα, σε χώρες όπως είναι η Ελλάδα, η έρευνα του Koustelios (2001) φέρνει στην επιφάνεια εντελώς διαφορετικά αποτελέσματα. Συμφωνεί με τη θέση που εντοπίζεται στη βιβλιογραφία για τη θετική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ανέλιξης και επαγγελματικής ικανοποίησης, αλλά διαπιστώνει πως το σύστημα επαγγελματικής ανέλιξης που επικρατεί στην Ελλάδα οδηγεί σε επαγγελματική

δυσαρέσκεια. Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξε και η έρευνα των Zembylas και Papanastasiou (2003) που παρουσιάζει τους Κύπριους εκπαιδευτικούς να είναι δυσανεστημένοι με τις περιορισμένες δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης.

Ο ρόλος της αναγνώρισης, που απολαμβάνει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού από την κοινωνία, αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας των μελετητών της επαγγελματικής ικανοποίησης. Εννοιολογικά, ο παράγοντας αυτός, που χαρακτηρίζεται ως «αναγνώριση από την κοινωνία» περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως το κύρος που έχει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην κοινωνία ή ο βαθμός αναγνώρισης που απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τους γονείς των μαθητών τους ή την κοινότητα στην οποία εργάζονται. Ένα φαινόμενο το οποίο παρατηρείται παγκόσμια είναι η εικόνα, τις περισσότερες φορές αρνητική, που δίνουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης για τους εκπαιδευτικούς. Είναι γεγονός ότι στις μέρες μας ο εκπαιδευτικός δε θεωρείται πια αυθεντία, αμφισβητείται η σημαντικότητα του έργου του, και ως εκ τούτου καθημερινά χρειάζεται να επιβεβαιώνει και να αποδεικνύει τις ικανότητές του. Γενικά, φαίνεται πως η αξία του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού έχει υποβαθμιστεί σημαντικά στην εποχή μας. Ίσως αυτό μπορεί να ερμηνευτεί και από το γεγονός ότι η σύγχρονη κοινωνία έχει καταφέρει σε μεγάλο βαθμό να ικανοποιήσει την ανάγκη της στοιχειώδους εκπαίδευσης των μελών της, κάτι που σε παλαιότερες εποχές ήταν μία από τις κοινωνικές ανάγκες που αγωνίζονταν για να εξασφαλίσουν. Ο όρος αναγνώριση θεωρείται ένας από τους θεμελιώδεις τόσο για τις ανώτερες βαθμίδες της πυραμίδας του Maslow (1954) όσο και στους παράγοντες παρώθησης της θεωρίας του Herzberg (1966). Σύμφωνα με αυτούς τους δύο θεωρητικούς, ο παράγοντας αναγνώριση είναι πολύ σημαντικός στην παρώθηση των ατόμων, οδηγεί στην ικανοποίηση ανώτερων αναγκών τους και κατ' επέκταση σε επαγγελματική ικανοποίηση.

Η έρευνα του Borg και των συνεργατών του (1991) στη Μάλτα ανέδειξε την κοινωνική αναγνώριση ως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι ερευνητές διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί βίωναν σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική δυσαρέσκεια που προέκυπτε ως άμεση συνέπεια της μειωμένης κοινωνικής αναγνώρισης.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Labosco και Newman (1992) που με την έρευνά τους σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νέα Υόρκη διαπίστωναν πως από τη μια ο παράγοντας «αναγνώριση από την

κοινωνία» ήταν παράγοντας πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης και από την άλλη συσχετιζόταν αρνητικά με αυτή, δηλαδή τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν χαμηλά όσο οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν την αμφισβήτηση και την έλλειψη αναγνώρισης του έργου τους. Σε συμπεράσματα που συμφωνούν με τους πιο πάνω κατέληξαν ο Littrell και οι συνεργάτες του (1994). Με την έρευνά τους στη Βιρτζίνια των Η.Π.Α., διαπίστωναν πως η εκτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών ήταν συνδεδεμένη με την επαγγελματική δυσαρέσκεια.

Η έρευνα της Cockburn (2000) στο Ηνωμένο Βασίλειο κατέληξε στο συμπέρασμα πως ένα από τα πιο σημαντικά εμπόδια στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί η απουσία κύρους και αναγνώρισης, που το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαιτεί από την κοινωνία. Σύμφωνα με την ερευνήτρια η συνεχής αρνητική κριτική του έργου των εκπαιδευτικών τόσο από την κυβέρνηση όσο και από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε έντονα συναισθήματα επαγγελματικής δυσαρέσκειας. Πρόσφατη έρευνα των Stockard και Lehman (2004) στις Η.Π.Α. εντόπισε την αρνητική συσχέτιση που έχει η κοινωνική στήριξη με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Συνοπτικά, ο παράγοντας της αναγνώρισης του επαγγελματικού κύρους του εκπαιδευτικού είναι ένας παράγοντας που τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά φαίνεται να συνδέεται με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Ο τελευταίος παράγοντας, που περιλαμβάνεται στα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος και έχει μελετηθεί, είναι ο συνδικαλισμός. Ο συνδικαλισμός ως έννοια αναφέρεται στην οργάνωση των ατόμων που απασχολούνται στον ίδιο επαγγελματικό τομέα με σκοπό τη διεκδίκηση και διασφάλιση των δικαιωμάτων τους. Για το σκοπό αυτό αναπτύσσονται σύνολα οργανώσεων σε μορφή συνδικάτων, κινήσεων ή ενώσεων. Ο συνδικαλισμός, σύμφωνα με τη θεωρία του Maslow (1954), φαίνεται να εμπίπτει στη βαθμίδα της ανάγκης «του ανήκειν», όπου τα άτομα μοιράζονται επαγγελματικές εμπειρίες, ανησυχίες και αγώνες.

Η μόνη έρευνα που ασχολήθηκε με το συνδικαλισμό ως παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν αυτή των Dinham και Scott (2000). Η έρευνα στις Η.Π.Α. έδειξε ότι ο παράγοντας «συνδικαλισμός» αποτελούσε έναν από τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης. Η εξήγηση που δόθηκε από τους ερευνητές ήταν ότι στην περίπτωση των Η.Π.Α. το μοντέλο επαγγελματικής

ικανοποίησης που πρότειναν περιλάμβανε πολύ περισσότερους παράγοντες από ό,τι στις άλλες χώρες.

Το ερευνητικό αποτέλεσμα της εργασίας των Dinham και Scott (2000) σε διάφορες χώρες φέρνει στην επιφάνεια στοιχεία που δείχνουν τη διαφοροποίηση της επίδρασης του συγκεκριμένου παράγοντα από χώρα σε χώρα, ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα και το βαθμό που ο συνδικαλισμός έχει ρυθμιστικό ρόλο στην κάθε χώρα. Κρίνεται σκόπιμο να γίνεται αναφορά στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση στον παράγοντα αυτό γιατί ο συνδικαλισμός στην Κύπρο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους ρυθμιστές της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, που ασχολήθηκε με τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και τη σχέση τους με την επαγγελματική ικανοποίηση παρουσιάζει ως σημαντικό παράγοντα στην επίτευξη της την «επαγγελματική αναγνώριση και το κύρος από το κοινωνικό περιβάλλον». Η αμφισβήτηση του κύρους των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με την απουσία της αναγνώρισης της προσφοράς τους συνεργούν στην επαγγελματική δυσαρέσκεια και την εγκατάλειψη του επαγγέλματος. Οι παράγοντες που αφορούν τη μισθοδοσία και γενικότερα τους όρους εργασίας λειτουργούν παρωθητικά στην επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και στην παραμονή στο συγκεκριμένο επαγγελματικό χώρο. Άρα, η συσχέτισή τους με την επαγγελματική ικανοποίηση είναι ιδιαίτερα θετική. Όσο για την επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη, ως εν δυνάμει παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης, ανάλογα με τη χώρα στην οποία διερευνήθηκαν, οι ερευνητικές διαπιστώσεις διαφοροποιούνται. Το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, ανάλογα με τις ευκαιρίες και με τους τρόπους που εφαρμόζεται η επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη, λειτουργούν άλλοτε με θετική και άλλοτε με αρνητική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση. Τέλος, ο συνδικαλισμός, δεν έχει διερευνηθεί σε τέτοιο βαθμό, ώστε να δώσει ξεκάθαρα αποτελέσματα για το είδος της συσχέτισης που έχει με την επαγγελματική ικανοποίηση. Είναι βέβαιο ότι η οργάνωση και ο τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος της κάθε χώρας, όπως αυτό καθορίζει τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, διαφοροποιεί τη συσχέτιση που έχουν αυτά τα χαρακτηριστικά με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Η επίδραση των δομικών χαρακτηριστικών του διδασκαλικού επαγγέλματος

Οι Dinham και Scott (2000), μέσα από την πολυετή εργασία τους, προχώρησαν στην εισήγηση για δημιουργία μιας διάστασης παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης που σχετίζονται με δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φέρνει στην επιφάνεια τρεις παράγοντες σχετικούς με τα δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος. Αυτοί ορίζονται ως ο φόρτος εργασίας του εκπαιδευτικού, οι επιδόσεις και η συμπεριφορά των μαθητών και η συμβουλευτική αγωγή (Ladebo, 2005; Stockard & Lehman, 2004).

Ερευνητές καθορίζουν το φόρτο εργασία ως έναν παράγοντα που εξετάζει κατά κύριο λόγο το χρόνο που διατίθεται από τους εκπαιδευτικούς στην οργάνωση και διεκπεραίωση των διδακτικών δραστηριοτήτων, καθώς και άλλων ενδοσχολικών εκδηλώσεων, όπως είναι η προετοιμασία και η όλη διαδικασία υλοποίησης μιας σχολικής γιορτής (Rhodes, 2004; Tiltina, 2004). Ο παράγοντας αυτός διερευνά επίσης πτυχές που άπτονται του χρόνου που αφιερώνει ο εκπαιδευτικός σε καθήκοντά του, που δεν θεωρούνται ουσιαστικά διδακτικό έργο, αλλά ανήκουν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο διοικητικών και οργανωτικών καθηκόντων που αναλαμβάνει στα πλαίσια του επαγγελματικού του ρόλου. Αφιερώνεται, ως εκ τούτου, χρόνος σε καθήκοντα, όπως είναι η συμμετοχή σε συνεδριάσεις προσωπικού, η οργάνωση και λειτουργία της τάξης και της σχολικής μονάδας, καταρτίζοντας τον βραχυπρόθεσμο, μεσοπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο προγραμματισμό, τη διόρθωση εργασιών, την τήρηση πρακτικών, την ομαδοποίηση των μαθητών, την οργάνωση σχεδίων Πολιτικής Άμυνας, την ανάπτυξη εξειδικευμένων προγραμμάτων (π.χ. Οικολογικά Προγράμματα) και την έκδοση ενημερωτικών δελτίων.

Η διεκπεραίωση της πληθώρας των καθηκόντων από τους εκπαιδευτικούς δημιουργούν φόρτο εργασίας που επηρεάζει την προσωπική και οικογενειακή τους ζωή από τη στιγμή που δεν είναι δυνατόν να ολοκληρωθεί στα χρονικά πλαίσια που καθορίζονται από το ωράριο εργασίας τους. Ο Butt και οι συνεργάτες του (2005) διεξήγαγαν έρευνα στο Ηνωμένο Βασίλειο σε 41 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία συσχέτιζε αρνητικά το μεγάλο φόρτο εργασίας με την επαγγελματική ικανοποίηση. Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και η έρευνα του Ladebo (2005) που διενεργήθηκε στο Λάγος της Νιγηρίας, σε εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης,

καταδεικνύοντας ότι φόρτος εργασίας έχει αρνητική επίδραση στα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και αποτελεί παράγοντα πρόβλεψης για την πρόθεση εγκατάλειψης του επαγγέλματος από τους δασκάλους.

Οι Stockard και Lehman (2004) κατέληξαν στο ίδιο συμπέρασμα, σε έρευνα που διεξήγαγαν στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής σε δείγμα 379 δημοσίων σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνά τους κατέδειξε ότι ο μεγάλος φόρτος εργασίας και η αδυναμία στήριξης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών οδηγούσαν σε δυσαρέσκεια τους εκπαιδευτικούς. Στην εργασία τους φάνηκε ότι οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί ήταν γενικά πιο ευχαριστημένοι, όταν είχαν λιγότερο φόρτο εργασίας, μεγαλύτερο βαθμό στήριξης από τους συναδέλφους και δυνατότητα επιλογής τάξης ή γνωστικού αντικειμένου.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να επισημανθεί πως οι απόψεις των ερευνητών που εξέτασαν την επίδραση του φόρτου εργασίας στην επαγγελματική ικανοποίηση συγκλίνουν. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τη θέση ότι ο μεγάλος φόρτος εργασίας συνεργεί σε μειωμένα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στοχεύει κατά κύριο λόγο στη μάθηση. Είναι, λοιπόν, λογικό, η βιβλιογραφία γύρω από την επαγγελματική ικανοποίηση, να υποστηρίζει ότι οι επιδόσεις και η συμπεριφορά των μαθητών προβλέπουν την επαγγελματική ικανοποίηση και η έρευνα επιχειρεί να επιβεβαιώσει αυτή τη θέση. Πολλοί ερευνητές εξέτασαν τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να επιδράσουν με τρόπο που να βελτιώσουν οι μαθητές τις επιδόσεις τους, να αποκτήσουν δεξιότητες και να διαμορφώσουν στάσεις, έτσι ώστε να επιτύχουν τους στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα και να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους στο σχολείο (Edwards, 2002· Einar & Sidsel, 2009).

Οι Borg και οι συνεργάτες του (1991) πραγματοποίησαν έρευνα στη Μάλτα που αποσκοπούσε στον έλεγχο της επίδρασης της ικανότητας των μαθητών, της ηλικίας και του φύλου τους στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν πιο ικανοποιημένοι όταν δίδασκαν παιδιά με μεγαλύτερες ικανότητες. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι εκπαιδευτικοί, που δίδασκαν παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, παρουσίαζαν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Η κακή συμπεριφορά των μαθητών φάνηκε ότι αποτελούσε την κυριότερη πηγή επαγγελματικής δυσαρέσκειας. Η Bogler (2000) διερεύνησε στο Ισραήλ την

επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επίδοση των μαθητών. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν παιδιά με ψηλότερες επιδόσεις ήταν πιο ικανοποιημένοι από εκείνους που δίδασκαν παιδιά με χαμηλές επιδόσεις.

Οι Stockard και Lehman (2004) στις Η.Π.Α. εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της ικανότητας των εκπαιδευτικών να επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών τους με την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι, όταν ένιωθαν ότι είναι αποτελεσματικοί στον τομέα της διδασκαλίας. Οι Zembylas και Papanastasiou (2006) σε ποιοτική έρευνα που έκαναν στην Κύπρο κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η κυριότερη πηγή επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών απορρέει μέσα από τη σχέση που αναπτύσσεται με τους μαθητές τους. Επίσης, αναφέρουν πως η κυριότερη πηγή επαγγελματικής δυσαρέσκειας τους εντοπίζεται στην απουσία ενδιαφέροντος από τους μαθητές και στην κακή συμπεριφορά των μαθητών.

Η έρευνα για την επαγγελματική ικανοποίηση ασχολήθηκε και με έναν άλλο παράγοντα, που εντάσσεται στα δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος, αυτόν της συμβουλευτικής αγωγής (pastoral care). Ο παράγοντας αυτός καλύπτει περιοχές, που έχουν σχέση με τη διδασκαλία παιδιών, που ανήκουν σε συγκεκριμένες μαθησιακές ή κοινωνικές ομάδες. Τα παιδιά αυτά μπορεί να είναι χαρισματικά, παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα, παιδιά που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, παιδιά με ειδικές ανάγκες ή παιδιά που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένα ψυχοσωματικά προβλήματα. Πολλοί ερευνητές, κατά τις περασμένες δεκαετίες, δεν ξεχώριζαν αυτόν τον παράγοντα από τον παράγοντα που αναπτύχθηκε στις προηγούμενες παραγράφους, ο οποίος αναφερόταν στις γενικές επιδόσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών. Τα τελευταία δέκα χρόνια ο παράγοντας αυτός διερευνάται ξεχωριστά, προκαλώντας το ιδιαίτερο ενδιαφέρον ερευνητών. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν ανομοιογενείς ομάδες μαθητών. Αυτό λειτουργεί ως συνέπεια της ένταξης των ομάδων των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, της θεσμοθέτησης των τάξεων μικτής ικανότητας και του μεγάλου κύματος μετανάστευσης που παρατηρείται εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης.

Πρώτοι οι Labosco και Newman (1992) στη Νέα Υόρκη εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στη διδασκαλία μαθητών με ειδικά χαρακτηριστικά (όπως προαναφέρθηκαν) με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η έρευνά τους έδειξε πως, αν το σχολείο είναι κατάλληλα εξοπλισμένο και έχει το κατάλληλο Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία αυτών των παιδιών, οδηγεί σε επαγγελματική ικανοποίηση. Φάνηκε, επίσης, ότι όσοι εκπαιδευτικοί εργάζονταν με χαρισματικά παιδιά, είχαν μεγαλύτερη αγάπη για τη διδασκαλία και ενθάρρυναν και άλλους να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί, που εργάζονταν με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, είχαν σημαντικά στατιστικές διαφορές με την ομάδα των εκπαιδευτικών των χαρισματικών παιδιών. Τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης της ομάδας εκπαιδευτικών, που εργάζονταν με παιδιά που είχαν μαθησιακές δυσκολίες, ήταν χαμηλότερα. Το σημαντικότερο επιστημονικό εύρημα των Labosco και Newman (1992) ήταν ο καθοριστικός ρόλος που διαδραμάτιζε η εξειδικευμένη επιστημονική κατάρτιση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που εργάζονταν με παιδιά που είχαν μαθησιακές δυσκολίες ή ήταν χαρισματικά παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, που ήταν εξειδικευμένοι στη διδασκαλία τέτοιων ομάδων παιδιών βίωναν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης από τους υπόλοιπους, που πιθανόν να απασχολούνταν στον τομέα αυτό αναγκαστικά.

Οι Dinham και Scott (1998) διερεύνησαν τον παράγοντα αυτόν στο Ηνωμένο Βασίλειο και διαπίστωσαν ότι αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Όπως χαρακτηριστικά σχολιάζουν, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει παιδιά των οποίων το μαθησιακό και κοινωνικό υπόβαθρο αποκλίνει σημαντικά από το μέσο όρο. Η υποχρεωτική δημόσια εκπαίδευση και η κατάργηση των τάξεων επιπέδων αναγκάζουν τους εκπαιδευτικούς να επιμορφώνονται, για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της σύγχρονης τάξης, που φιλοξενεί παιδιά διαφορετικού μαθησιακού και κοινωνικού υποβάθρου. Στην έρευνα των Dinham και Scott (2003) που ακολούθησε φάνηκε ότι τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που δίδασκαν σε ομοιογενείς ομάδες μαθητών ήταν πιο ψηλά από αυτών που δίδασκαν σε ανομοιογενείς ομάδες μαθητών.

Συνοπτικά, σε σχέση με την επίδραση των δομικών χαρακτηριστικών του διδασκαλικού επαγγέλματος, η βελτίωση στην επίδοση και τη συμπεριφορά των

μαθητών συμβάλλει σημαντικά στην αύξηση των επιπέδων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Εξελικτικά, η ανάγκη για αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς διαφοροποιημένων περιπτώσεων μαθητών είτε με βάση τις ικανότητές τους, είτε με βάση την καταγωγή τους, οδήγησε στην ανάγκη μελέτης της συμβουλευτικής αγωγής ως παράγοντα που πιθανόν να επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση. Η βιβλιογραφία παρουσιάζει συμπεράσματα που καταδεικνύουν πως η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αυξάνεται, όταν οι εκπαιδευτικοί είναι κατάλληλα καταρτισμένοι να αντιμετωπίσουν τις διαφορετικές αυτές περιπτώσεις. Παράλληλα, «ο φόρτος εργασίας» λειτουργεί με έναν αντιστρόφως ανάλογο τρόπο, μειώνοντας την επαγγελματική ικανοποίηση όσο αυτός αυξάνεται.

Επίδραση των χαρακτηριστικών του χώρου εργασίας

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στην περιοχή των χαρακτηριστικών του χώρου εργασίας παρουσιάζει τη διεύθυνση και το κλίμα του σχολείου, τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και τη φήμη του σχολείου, ως παράγοντες που καθορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι παράγοντες αυτοί, αν και αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία της σχολικής μονάδας, διαφοροποιούνται ποιοτικά σε κάθε μονάδα, αφού καθορίζονται από το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου, που αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, το διευθυντή και στοιχεία από τη διάθρωση της κοινότητας. Σε όλες τις έρευνες της περιοχής της εκπαιδευτικής διοίκησης επίκεντρο είναι ο ρόλος της ηγεσίας. Κατ' αντίστοιχο τρόπο και στην έρευνα για την επαγγελματική ικανοποίηση ο ρόλος του διευθυντή αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο. Ο παράγοντας αυτός καλύπτει περιοχές, όπως την αναγνώριση που δείχνει ο διευθυντής προς το έργο των εκπαιδευτικών που διοικεί, την επίδραση της ηγεσίας στο κλίμα που δημιουργείται στη σχολική μονάδα, την υποστήριξη προς το προσωπικό του, την ποιότητα της ηγεσίας και το ηγετικό στιλ που ακολουθεί.

Οι Reyes και Pounder (1993) εξέτασαν στις Η.Π.Α. την επίδραση που έχει ο τρόπος οργάνωσης ενός σχολείου στην επαγγελματική ικανοποίηση. Παρατήρησαν ότι στα σχολεία που η οργάνωση ήταν πιο ενισχυτική και υποστηρικτική για τους εκπαιδευτικούς, τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν ψηλότερα. Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξαν και ο Littrell και οι συνεργάτες του (1994), που με έρευνά τους στη Βιρτζίνια των Η.Π.Α. εξέτασαν το βαθμό, στον οποίο επηρεάζει την

επαγγελματική ικανοποίηση η υποστήριξη από τους διευθυντές. Διαπίστωσαν πως τόσο η συναισθηματική υποστήριξη που παρέχει ο διευθυντής στο προσωπικό του, όσο και η παιδαγωγική στήριξη είναι θετικά συσχετισμένες με τα ψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Σε έρευνα της Bogler (2000) στο Ισραήλ διερευνήθηκε η σχέση του ηγετικού στιλ με το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Διαπιστώθηκε πως διευθυντές με μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας δημιουργούσαν συνθήκες ανάπτυξης ψηλότερων επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης απ' ό,τι διευθυντές με αυταρχικό και συγκεντρωτικό στιλ ηγεσίας.

Οι Menon και Christou (2002) σε έρευνά τους στην Κύπρο έχουν συγκρίνει το βαθμό της αναμενόμενης επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών παιδαγωγικών τμημάτων με την επαγγελματική ικανοποίηση εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Ο παράγοντας «ο ρόλος του διευθυντή» αποτελούσε έναν από τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των φοιτητών. Τα επίπεδα της αναμενόμενης επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών, όμως, ήταν χαμηλότερα απ' ό,τι των εκπαιδευτικών αναφορικά με αυτόν τον παράγοντα.

Στις Η.Π.Α. οι Stockard και Lehman (2004) διερεύνησαν την επίδραση της ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Φάνηκε πως η διάσταση της ηγεσίας που καθορίζει τη δημιουργία υγιούς κλίματος σ' ένα σχολείο είναι θετικά συσχετισμένη με τα ψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Τα χαρακτηριστικά του ηγέτη που φάνηκε να συσχετίζονται άμεσα με τη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα και έμμεσα με την ανάπτυξη επαγγελματικής ικανοποίησης είναι ο βαθμός στήριξης προς το προσωπικό, οι ευκαιρίες για επιλογή καθηκόντων από τους εκπαιδευτικούς και η ρύθμιση του διδακτικού τους φόρτου ανάλογα με τις δυνατότητές τους.

Οι Eliophotou-Menon και Saitis (2006) με έρευνά τους στην Ελλάδα σε φοιτητές τμημάτων Επιστημών της Αγωγής και εκπαιδευτικούς εξέτασαν τους παράγοντες που καθορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εστιάζοντας στις πτυχές που αφορούν τη σχολική οργάνωση και διοίκηση. Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών και των εν ενεργεία δασκάλων ήταν αυτός του ρόλου του διευθυντή. Η αναμενόμενη επαγγελματική ικανοποίηση των φοιτητών βρισκόταν σε χαμηλότερα επίπεδα απ' ό,τι των εν ενεργεία δασκάλων σχετικά με αυτόν τον παράγοντα. Επίσης, οι ερευνητές

κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εν ενεργεία δάσκαλοι ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι από την οργάνωση της σχολικής μονάδας, και περισσότερο ικανοποιημένοι από τους διευθυντές τους.

Όπως προκύπτει από τις πιο πάνω έρευνες, ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η προσωπικότητά του, το ηγετικό του στυλ και η επικοινωνία του με τους εκπαιδευτικούς επηρεάζουν άμεσα την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του διευθυντή που καθορίζουν την ηγετική του φυσιογνωμία επηρεάζουν επίσης άμεσα το κλίμα του σχολείου, το οποίο επηρεάζει με τη σειρά του την επαγγελματική ικανοποίηση.

Ο παράγοντας «σχολικό κλίμα» παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία ως ένας από τους πιο πολυσυζητημένους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης. Το σχολικό κλίμα είναι μια έννοια της εκπαιδευτικής διοίκησης, που καλύπτει το σύνολο των συνθηκών που επικρατούν στη σχολική μονάδα, στο οποίο αναπτύσσονται σχέσεις μεταξύ του διευθυντή, των δασκάλων, των μαθητών και των γονιών τους. Τα χαρακτηριστικά του κλίματος, που φαίνεται να συσχετίζονται σε διάφορες έρευνες με την επαγγελματική ικανοποίηση είναι η αναγνώριση και η εκτίμηση που απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τους συναδέλφους και το διευθυντή τους και οι σχέσεις που αυτοί αναπτύσσουν με το διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Οι ευκαιρίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί, για να συνεργαστούν και να υποστηρίξουν τους συναδέλφους, λειτουργούν ως μέρος του σχολικού κλίματος.

Στην έρευνα του Watson και των συνεργατών του (1991) στην Αυστραλία φάνηκε ότι στα σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν περισσότερη στήριξη από το προσωπικό και αντάλλαξαν απόψεις για προβλήματα που αντιμετώπιζαν σε σχέση με τη διδασκαλία τους διακατέχονταν από μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση. Στα σχολεία αυτά ήταν χαρακτηριστική η συστηματική ανταλλαγή επισκέψεων στις τάξεις μεταξύ εκπαιδευτικών με σκοπό την αλληλεπίδραση και τη βελτίωση.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Reyes και Pounder (1993) στις Η.Π.Α. όπου διαπιστώθηκε ότι στα σχολεία, όπου το κλίμα ήταν πιο υποστηρικτικό, τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν ψηλότερα. Στην έρευνά τους περιέλαβαν εκπαιδευτικούς που απασχολούνταν τόσο στη δημόσια όσο και στην ιδιωτική εκπαίδευση. Κατά την εξαγωγή των συμπερασμάτων διαπίστωσαν πως το

κλίμα στα ιδιωτικά σχολεία ήταν θετικότερο και περισσότερο υποστηρικτικό απ' ό,τι στα δημόσια, και κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικοί της ιδιωτικής εκπαίδευσης δήλωναν επαγγελματικά περισσότερο ικανοποιημένοι από τους υπόλοιπους. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών εντοπίστηκε και ως παράγοντας πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης από την έρευνα της Cockburn (2000) στο Ηνωμένο Βασίλειο.

Οι Menon και Christou (2002) σε έρευνά τους στην Κύπρο, συγκρίνοντας το βαθμό της αναμενόμενης επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου με το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, επεσήμαναν ως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες αναμενόμενης και πραγματικής επαγγελματικής ικανοποίησης το σχολικό κλίμα. Παρατηρήθηκε διαφορά στην αναμενόμενη και την πραγματική επαγγελματική ικανοποίηση, αφού οι φοιτητές ανέμεναν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης απ' ό,τι βίωναν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί σε σχέση με τον παράγοντα «σχολικό κλίμα». Παρόμοια έρευνα με αντίστοιχα αποτελέσματα έγινε και στην Ελλάδα από τους Eliophotou-Menon και Saitis (2006), η οποία απευθυνόταν σε φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων και εκπαιδευτικούς. Σ' αυτή την έρευνα τα επίπεδα της αναμενόμενης επαγγελματικής ικανοποίησης, που απορρέουν από τον παράγοντα σχολικό κλίμα ήταν χαμηλότερα από τα επίπεδα πραγματικής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η ερμηνεία που δόθηκε από τους ερευνητές για το φαινόμενο αυτό ήταν πως οι φοιτητές ίσως να υπερεκτιμούσαν το επάγγελμα που επέλεγαν, με αποτέλεσμα, όταν έρχονταν σε πρώτη επαφή με αυτό στο επίπεδο των σπουδών τους, να συνειδητοποιούσαν τη διαφορά και έτσι να μειωνόταν η επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Η σχολική μονάδα είναι ένα κοινωνικό σύστημα (Ladubo, 2005). Σύμφωνα με τις θεμελιώδεις αρχές της συστημικής θεωρίας, κάθε κοινωνικό σύστημα περιβάλλεται από ένα εξωτερικό περιβάλλον. Συνεπώς, η σχολική μονάδα ως τέτοιο επηρεάζεται από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του, που είναι η κοινότητα στην οποία λειτουργεί. Η επαγγελματική ικανοποίηση δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη και από αυτόν τον παράγοντα, ο οποίος αποτελεί μέρος του χώρου εργασίας, δηλαδή της σχολικής μονάδας, και ως εκ τούτου η έρευνα για την επαγγελματική ικανοποίηση εστίασε το ενδιαφέρον της και σ' αυτόν τον τομέα. Σε έρευνες για τον παράγοντα «σχέσεις με την

κοινότητα» εξετάστηκε ο βαθμός στον οποίο οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονιών, της ευρύτερης κοινότητας επηρεάζουν τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης. Διερευνήθηκε, παράλληλα, ο βαθμός, στον οποίο η κοινότητα έχει τη δυνατότητα να εμπλέκεται στις διαδικασίες λήψης απόφασης της σχολικής μονάδας. Στα πλαίσια του παράγοντα αυτού εξετάστηκε ακόμα ο παράγοντας της αυτονομίας της σχολικής μονάδας στα πλαίσια της ευρύτερης κοινότητας, εμπλέκοντας τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τα οργανωμένα σύνολα της κοινότητας, όπως είναι ο Σύνδεσμος Γονέων ή η τοπική αυτοδιοίκηση σε διαδικασίες λήψης απόφασης.

Ο Watson και οι συνεργάτες (1991) στην Αυστραλία διαπίστωσαν με έρευνά τους πως η διάσταση που έχει να κάνει με το συγκεκριμένο, στο οποίο καλείται να εργαστεί κάποιος εκπαιδευτικός, όπως είναι οι συνθήκες ζωής, οι αξίες της κοινότητας και η συντήρηση ενός προτιμητέου στιλ ζωής, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Labosco και Newman (1992) στις Η.Π.Α. που εντόπισαν πως η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των κατοίκων της κοινότητας και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Η Bogler (2000) σε έρευνά της στο Ισραήλ διαπίστωσε ότι η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονιών είναι ένας παράγοντας πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης. Σε παρόμοια συμπεράσματα οδηγήθηκε και η Cockburn (2000), η οποία καθόρισε την αρνητική κριτική από την κοινότητα ως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες πρόβλεψης των χαμηλών επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στο Ηνωμένο Βασίλειο.

Οι Stockard και Lehman (2004) σε έρευνά τους στις Η.Π.Α. κατέγραψαν ότι ο βαθμός στήριξης από την κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία της σχολικής μονάδας είναι άμεσα συσχετισμένος με τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Επίσης, σημαντικό εύρημα της έρευνάς τους ήταν ο καθοριστικός ρόλος που έπαιζε η περιοχή στην οποία βρισκόταν το σχολείο στην πρόθεση για παραμονή στο επάγγελμα. Σημαντικό ερευνητικό αποτέλεσμα ήταν η σχέση που συνδέει τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης με το βαθμό που η κοινότητα συμβάλλει στην αυτονομία της σχολικής μονάδας. Μέσα από την έρευνά τους έδειξαν ότι, σε σχολεία

όπου οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με την κοινότητα, συμμετείχαν σε διαδικασίες λήψης απόφασης, ήταν πιο ικανοποιημένοι στον επαγγελματικό τομέα.

Ο παράγοντας «σχέσεις με την κοινότητα», όπως φαίνεται στην ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, συμπεριφέρεται ως σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης. Είναι αναγκαίο, όμως, να λαμβάνεται υπόψη, σε κάθε περίπτωση και το συγκεκριμένο της κάθε χώρας, αναφορικά με το ρόλο της κοινότητας στην οργάνωση, στελέχωση και λειτουργία του σχολείου. Ο ρόλος αυτός ρυθμίζεται ουσιαστικά από την εκπαιδευτική πολιτική κάθε χώρας. Σε χώρες, όπως το Ηνωμένο Βασίλειο, τα σχολεία ανήκουν ουσιαστικά στην κοινότητα, η οποία μέσα από το θεσμό της τοπικής αυτοδιοίκησης αναλαμβάνει τη στελέχωση, οργάνωση και χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων. Κατ' ανάλογο τρόπο σ' αυτά τα εκπαιδευτικά συστήματα, η κοινότητα αρθρώνει λόγο και παίζει ρυθμιστικό ρόλο και σε θέματα αναλυτικών προγραμμάτων. Η επίδραση της κοινότητας στο έργο του εκπαιδευτικού είναι άμεση. Σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως είναι αυτό της Κύπρου, ο ρόλος της κοινότητας χαρακτηρίζεται ως εθιμοτυπικός. Σε αυτά τα συστήματα το σχολείο αφήνει ελάχιστα περιθώρια επικοινωνίας με την ευρύτερη κοινότητα και περιορίζεται σε τυποποιημένες σχέσεις με οργανωμένους φορείς, όπως είναι ο Σύνδεσμος Γονέων. Οι φορείς αυτοί εκ των πραγμάτων δεν καθορίζουν εκπαιδευτική πολιτική και περιορίζονται απλά στη στήριξη του σχολείου εκεί και όπου τους ζητηθεί. Στα πλαίσια αυτά, ο παράγοντας των σχέσεων με την κοινότητα, όταν συσχετίζεται με τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης πρέπει να συνυπολογίζει το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας.

Συνοπτικά, οι παράγοντες ηγεσία όπως και σχολικό κλίμα αναδεικνύονται, μέσα από τη βιβλιογραφία, ως οι σημαντικότεροι παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης όσο χαρακτηρίζονται από θετική αναγνώριση, εκτίμηση και αλληλοϋποστήριξη. Οι «σχέσεις με την κοινότητα», αν και φαινομενικά λειτουργούν ως ένας παράγοντας θετικά συσχετισμένος με την επαγγελματική ικανοποίηση, στην ουσία πρόκειται για έναν αμφιλεγόμενο παράγοντα. Το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας καθορίζει τις σχέσεις αυτές, όπου άλλοτε είναι ουσιαστικές και ρυθμιστικές, ενώ άλλοτε περιορίζονται σε εθιμοτυπικά πλαίσια. Είναι, βέβαια, γενικά αποδεκτό πως η πτυχή των σχέσεων αυτών, η οποία αφορά την αρνητική κριτική που ασκείται από την κοινωνία, οδηγεί σε δυσαρέσκεια των εργαζομένων σε οποιοδήποτε επάγγελμα.

Η επίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών

Η έρευνα για την επαγγελματική ικανοποίηση προσπάθησε να συσχετίσει, πέρα από τις προαναφερθείσες περιοχές, τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης με διάφορα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Οι περισσότερες έρευνες, που διεξήχθησαν και εξέταζαν τη συσχέτιση των προσωπικών χαρακτηριστικών με τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, εστίασαν το ενδιαφέρον τους σε θέματα φύλου, προσωπικότητας, ηλικίας και χρόνων υπηρεσίας. Κάποιες έρευνες εξέτασαν θέματα καταγωγής και θρησκείας των δασκάλων, ενώ άλλες εξέτασαν τη σχέση των κριτηρίων επιλογής του επαγγέλματος με τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης.

Τα όλο και αυξανόμενα ποσοστά γυναικών στην αγορά εργασίας, δημιουργούν ένα ενδιαφέρον ερευνητικό πεδίο για τη μελέτη των διαφορών μεταξύ των δύο φύλων ως προς τις εργασιακές τους στάσεις. Κατά τη διερεύνηση του παράγοντα «φύλο» των εργαζομένων σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση, οι Hulin και Smith (1964), Brief και Oliver (1985), Weaver (1967), Thempre, Rigny και Haccoun (1985), δεν έχουν επισημάνει στατιστικά σημαντικές διαφορές, ιδιαίτερα όταν ένας αριθμός άλλων μεταβλητών ελέγχεται στατιστικά, όπως για παράδειγμα η αμοιβή και οι ευκαιρίες προαγωγής. Εντούτοις, τα αποτελέσματα των ερευνών είναι αντιφατικά και παρουσιάζουν άλλοτε τις γυναίκες να είναι περισσότερο ικανοποιημένες επαγγελματικά και άλλοτε το αντίθετο (Brief & Oliver, 1985). Υπάρχουν ενδείξεις ότι οι γυναίκες για τη διαμόρφωση και ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ικανοποίησης εστιάζουν σε διαφορετικές πτυχές της εργασίας από τους άνδρες. Παράλληλα, οι γυναίκες ανάλογα με το ρόλο που αναμένουν να διαδραματίσει η εργασία στη ζωή τους, δηλαδή αν η εργασία αποτελεί ένα πεδίο επαγγελματικής ανέλιξης και καταξίωσης (καριέρα) ή αν η εργασία αποτελεί πηγή οικονομικής συνεισφοράς στον οικογενειακό προϋπολογισμό, καθορίζουν τις διαφορετικές και συγκεκριμένες πηγές ικανοποίησης από την εργασία. Γενικότερα, οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι δεν είναι το φύλο των εργαζομένων που σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά πιθανόν μια ομάδα παραγόντων, η οποία διαφοροποιείται με το φύλο (Schultz, 1982).

Στις περισσότερες έρευνες στις οποίες διενεργούνταν σύγκριση ανδρών και γυναικών σε σχέση με τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης τους, βρέθηκαν ελάχιστες έως ανύπαρκτες διαφορές. Εντούτοις, χρήζει αναφοράς η επισήμανση πως τα δύο φύλα δεν είχαν της ίδιας μορφής επαγγελματική ενασχόληση. Οι Greenhaus,

Parasuraman και Wormley (1990) δεν βρήκαν διαφορές μεταξύ των φύλων στο θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης. Στις μελέτες τους ο πληθυσμός των γυναικών που αξιοποιήθηκε παρουσίαζε λιγότερες πιθανότητες να αναλάβει διοικητικές θέσεις. Συνήθως αυτές κατείχαν χαμηλόμισθες υπαλληλικές θέσεις σε σχέση με τους άντρες. Κατά την ερμηνεία των ευρημάτων, ερευνητές υποστήριξαν ότι οι γυναίκες διέφεραν ως προς τις προσδοκίες τους (Hulin & Smith, 1964). Ως εκ τούτου, οι περιορισμένες προσδοκίες οδηγούσαν και σε ικανοποίηση με αντίστοιχες επαγγελματικές επιδιώξεις. Άλλοι ερευνητές προσδιορίζουν ότι τα δύο φύλα έχουν διαφορετικές αξίες και διαφορετική θεώρηση της αντίληψης της ισότητας και της δικαιοσύνης. Οι ερευνητές αυτοί, ερμηνεύουν την αντίληψη των γυναικών για δικαιοσύνη μέσα από συγκεκριμένη οπτική γωνία, που αφορά στη διανομή των μισθών (Thompson κ.ά, 1985). Παρόλα αυτά, το γεγονός ότι οι γυναίκες εκδηλώνουν ένα πιο μεγάλο εύρος εργασιακών στάσεων, ενδεχομένως να προσδιορίζεται από τη δυνατότητα να κάνουν μία επιπλέον επιλογή για τη ζωή τους. Οι γυναίκες, δηλαδή, εξετάζουν αυτό το ενδεχόμενο ως μία ακόμα εναλλακτική επιλογή, καθώς θεωρείται φυσικό και αποδεκτό να επιλέξουν να μην εργαστούν. Αντίθετα, οι άντρες στην πλειοψηφία τους θεωρούν δεδομένο ότι θα εργάζονται μέχρι τον καιρό της αφυπηρέτησής τους.

Έρευνες επικεντρώθηκαν στη μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ειδικότερα, όπως σχετίζεται με τα προσωπικά χαρακτηριστικά και ειδικότερα το φύλο. Η έρευνα του Borg και των συνεργατών του (1991) στη Μάλτα εξέτασε τη σχέση του φύλου με τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι ερευνητές παρατήρησαν πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο επαγγελματικά ικανοποιημένες από τους άνδρες συναδέλφους τους. Σε αντίστοιχες διαπιστώσεις κατέληξαν επίσης ο Watson και οι συνεργάτες του (1991) σε έρευνά τους στην Αυστραλία και η Bogler (2000) στο Ισραήλ, μέσα από τις οποίες αναδείχθηκε χαμηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση των ανδρών εκπαιδευτικών έναντι των γυναικών συναδέλφων τους. Η ερμηνεία που δόθηκε από τους προαναφερθέντες ερευνητές για τα υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των γυναικών εκπαιδευτικών σε σύγκριση με τους άνδρες προσανατολίζεται στην άποψη πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται ιδανικό για το γυναικείο φύλο, γι' αυτό και προτιμάται περισσότερο από τις γυναίκες. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους κατέληξαν στο επάγγελμα αυτό, χωρίς να είναι η πρώτη τους επαγγελματική επιλογή.

Ένα ακόμα ερώτημα που απασχόλησε τους ερευνητές είναι οι μεταβολές του επιπέδου της επαγγελματικής ικανοποίησης στην πάροδο του χρόνου. Η ηλικία θεωρείται ως καθοριστικός παράγοντας στις δραστηριότητες του ατόμου, στο ρόλο που πιθανόν να διαδραματίζει στο επαγγελματικό του πεδίο και το στάτους που πιθανόν να έχει. Σύμφωνα με έρευνες η επαγγελματική ικανοποίηση τείνει να μειώνεται στη διάρκεια των πρώτων χρόνων της απασχόλησης, αγγίζοντας το χαμηλότερο σημείο γύρω στις ηλικίες 26 με 31 (Weiss, 1999). Από το σημείο αυτό και μετά η επαγγελματική ικανοποίηση αυξάνεται σταθερά με την ηλικία. Είναι δύσκολο να καθοριστεί πότε ακριβώς πραγματοποιούνται οι αυξομειώσεις των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως έχουν επισημανθεί. Οι ηλικίες στις οποίες παρατηρείται η μεταβολή των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης διαφοροποιείται γι' αυτούς που εργοδοτήθηκαν αμέσως μετά την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και γι' αυτούς που εργοδοτήθηκαν μετά από ανώτερες σπουδές. Επίσης, είναι πιθανό να μην παρουσιαστεί το φαινόμενο της μείωσης της επαγγελματικής ικανοποίησης σε άτομα με εξειδικευμένες γνώσεις, τα οποία εργοδοτούνται μετά από μία μακρά περίοδο προετοιμασίας ή μαθητείας. Διαφορετική μπορεί να είναι η ροπή της επαγγελματικής ικανοποίησης και για τα άτομα που έχουν περάσει μία ζωή σε μία και μόνη επιχείρηση σε σχέση με αυτούς που έχουν μετακινηθεί από επιχείρηση σε επιχείρηση. Όπως έχει παρατηρηθεί στις περιπτώσεις που το άτομο παραμένει πολλά χρόνια σε μία εργασία, εμφανίζεται αρχικά μία πτώση στο επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης, η οποία, όμως, στη συνέχεια ακολουθείται από σταδιακή ανάκαμψη. Συνοπτικά, σύμφωνα με τις περισσότερες έρευνες (Hullin & Smith, 1964) η πορεία έχει ως εξής: στην ηλικία των 20 ετών η επαγγελματική ικανοποίηση είναι αυξημένη καθώς επικρατεί ακόμα μία ονειρική πραγματικότητα και μειώνεται (μετά την ηλικία των 25 ετών) καθώς αρχίζουν να εμφανίζονται ασυμφωνίες μεταξύ ιδανικών και πραγματικότητας όσον αφορά την εργασία και μια συγκεκριμένη εργασία συμβάλλει σε αυτό. Καθώς το άτομο προσαρμόζεται σε αυτή την πραγματικότητα και ξεκινά να πραγματοποιεί επαγγελματικούς στόχους, η επαγγελματική ικανοποίηση αυξάνεται και τελικά κορυφώνεται γύρω στα τέλη της τρίτης και αρχές της τέταρτης δεκαετίας του ατόμου (30-40 έτη). Ύστερα ακολουθεί η «κρίση στο μέσο της καριέρας» γύρω στα 45 με 50 έτη. Η επαγγελματική ικανοποίηση επανακάμπτει καθώς αυτή η κρίση επιλύεται, αλλά αρχίζει να μειώνεται πάλι καθώς το άτομο προετοιμάζεται για τη συνταξιοδότηση, γύρω στα 57 χρόνια. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα του Super (1935) σχετικά με τις εργασιακές στάσεις στη μέση και τη μεγάλη ηλικία, όπου διαπιστώνεται

μία ελαφριά πτώση στους εργαζομένους άνω των 50 ετών. Ο εργαζόμενος σε αυτή την ηλικία αντιμετωπίζει πολλά σύνθετα προβλήματα προσαρμογής, καθώς η σύνταξη είναι προ των πυλών. Επιπλέον, οι εργαζόμενοι αυτοί είναι λιγότερο ευέλικτοι και κινητικοί, καθώς όσοι έχουν παραμείνει σε έναν εργοδότη για πολλά χρόνια έχουν επενδύσει σε ένα συγκεκριμένο «συνταξιοδοτικό μέλλον», το οποίο θα έθεταν σε κίνδυνο εάν άλλαζαν δουλειά.

Η πτώση του επιπέδου της επαγγελματικής ικανοποίησης στα πρώτα χρόνια της απασχόλησης θα μπορούσε να θεωρηθεί λογική, καθώς πρόκειται για μία περίοδο μεγάλης έντασης. Επιπρόσθετα, σε αυτό το στάδιο οι νέοι αντιμετωπίζουν προβλήματα που προέρχονται από την αντίθεση μεταξύ του σχολείου και του εργασιακού περιβάλλοντος. Στο σχολείο τα υποκείμενα είχαν εναλλαγές παραστάσεων και μάθαιναν καινούρια πράγματα, ενώ στη δουλειά είναι υποχρεωμένοι να εργάζονται σε ένα απλό και μονοσήμαντο αντικείμενο με τους ίδιους ανθρώπους. Κι ενώ στο σχολείο η ανταμοιβή για την καλή προσπάθεια είναι ξεκάθαρη, στο εργασιακό περιβάλλον τα κριτήρια για προαγωγή είναι σπανίως σαφώς καθορισμένα και η επιβεβαίωση της βελτίωσης είναι πιο αργή και ακανόνιστη από ό,τι στο σχολείο. Καθώς ο εργαζόμενος μεγαλώνει και αποκτά περισσότερη εμπειρία, τα ενδιαφέροντά του διευρύνονται, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε υψηλότερο επίπεδο γενικής ικανοποίησης. Παράλληλα, ένας παράγοντας που θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός για την επαγγελματική ικανοποίηση είναι η ασφάλεια. Η ασφάλεια αυξάνεται στις περισσότερες περιπτώσεις με την ηλικία γι' αυτούς τους εργαζομένους που παραμένουν σε μία εταιρεία και αποκτούν προνόμια και δικαιώματα λόγω αρχαιότητας.

Ο Borg και οι συνεργάτες του (1991) σε έρευνα που έγινε στη Μάλτα διερεύνησαν παράλληλα με το φύλο, τα έτη υπηρεσίας και κατά συνέπεια την ηλικία σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η έρευνα κατέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη υπηρεσίας και ως εκ τούτου μεγαλύτερη ηλικία παρουσίαζαν ψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής δυσαρέσκειας. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές λειτούργησαν τα έτη υπηρεσίας και η ηλικία σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση και στην έρευνα των Zembylas και Papanastasiou (2003) που έγινε στην Κύπρο. Σε αντίθεση, με τους προηγούμενους ερευνητές, η έρευνα αυτή επεσήμανε πως η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Κύπρου αυξάνεται με τα έτη υπηρεσίας και την ηλικία γιατί ακριβώς ταυτίζεται με την αύξηση στις μισθοδοτικές τους απολαβές.

Στις σύγχρονες κοινωνίες το εργατικό δυναμικό είναι πλέον πολυπολιτισμικό, ενώ συχνά οι μεγάλοι οργανισμοί έχουν εγκαταστάσεις σε διαφορετικές χώρες και απασχολούν ντόπιο προσωπικό. Για να μπορέσουν οι οργανισμοί να αξιοποιήσουν ικανοποιητικά αυτό το διαφοροποιημένο εργατικό δυναμικό, πρέπει να καταλάβουν πώς οι άνθρωποι διαφορετικών εθνικών, φυλετικών και πολιτισμικών καταβολών, αισθάνονται για τη δουλειά τους. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως η φυλή επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση (Campbell et al., 1976· Weaver, 1977· 1978) και πιο συγκεκριμένα ότι η λευκή φυλή δηλώνει περισσότερο επαγγελματικά ικανοποιημένη από άλλες φυλές. Ωστόσο, όταν οι εσωγενείς αμοιβές της εργασίας ελεγχθούν στατιστικά, η σχέση αυτή δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική (King, Murray & Atkinson, 1982). Δεν υπάρχουν επαρκείς πληροφορίες σχετικά με τις διαφορές στην επαγγελματική ικανοποίηση μεταξύ των διαφόρων εθνικών ομάδων που συνθέτουν μία κοινωνία. Κάποιες έρευνες έδειξαν ότι οι αφροαμερικανοί έχουν ελαφρώς χαμηλότερη εργασιακή ικανοποίηση (Greenhaus, Parasuraman & Wormley, 1990· Tuch & Martin, 1991). Παρόλα αυτά η ομάδα του Brush (1987) στο επίπεδο της μετα-ανάλυσης 21 μελετών δεν βρήκε τέτοιου είδους φυλετικές διαφορές. Σύμφωνα με τους Saenger και Gordon (1950) η επαγγελματική ικανοποίηση είναι χαμηλότερη στις ομάδες που αντιπροσωπεύουν μειονότητες και είναι στο χαμηλότερο της σημείο στους έγχρωμους. Μεταξύ όλων των μειονοτικών ομάδων, τα άτομα που εκδήλωσαν τη χαμηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση είναι αυτά που υπήρξαν προσωπικά θύματα φυλετικών διακρίσεων.

Η καταγωγή και η θρησκεία των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση απασχόλησε, ως ανεξάρτητη μεταβλητή, ερευνητές σε χώρες όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές χαρακτηρίζονται από έντονες φυλετικές και θρησκευτικές διαφορές, όπως είναι το Ισραήλ. Συγκεκριμένα, η Bogler (2000) σε έρευνά της στο Ισραήλ διαπίστωσε πως οι εκπαιδευτικοί εβραϊκής καταγωγής ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους υπολοίπους. Η διαπίστωση αυτή εγείρει τον προβληματισμό κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί άλλης καταγωγής, κουλτούρας ή και θρησκείας θα μπορούσαν να είναι ικανοποιημένοι σε χώρες, όπου βρίσκονται υπό το καθεστώς πολέμου ή διωγμού. Αυτή τη θέση, έρχεται έμμεσα να ενισχύσει η έρευνα του Koustelios (2001) στην Ελλάδα, όπου το πολυπολιτισμικό στοιχείο δεν υποθάλπεται από αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις, και στην έρευνά του κατέδειξε πως η διαφορετική καταγωγή και η διαφορετική κουλτούρα του εκπαιδευτικού δεν αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στην επαγγελματική του ικανοποίηση.

Στα μέσα της δεκαετίας του '80 υπήρξε αυξημένο ενδιαφέρον στις επιδράσεις της προσωπικότητας στην επαγγελματική ικανοποίηση. Κάποιες μελέτες έδειξαν ότι η προσωπικότητα αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση. Ορισμένοι ερευνητές, μάλιστα, υποστήριξαν ότι ενδέχεται να υπάρχει ακόμα και γενετική προδιάθεση για το αν κάποιος θα έλκεται ή όχι από την εργασία (Arvey, Bouchard, Segal & Abraham, 1989).

Δύο χαρακτηριστικά της προσωπικότητας φαίνεται να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανοποίησης: η έδρα ελέγχου (locus of control) και η αρνητική επιρροή (negative affectivity). Η έδρα ελέγχου είναι μία γνωστική μεταβλητή που αντιπροσωπεύει τη γενικευμένη πίστη ενός ατόμου στην ικανότητά του να ελέγχει τις θετικές και αρνητικές επιδράσεις στη ζωή του. Ένας εξωστρεφής πιστεύει στον έλεγχο από εξωτερικές δυνάμεις ή άλλους ανθρώπους. Ένας εσωστρεφής πιστεύει ότι ο ίδιος είναι ικανός να επηρεάζει τις ενισχύσεις. Οι στάσεις που αναπτύσσουν τα άτομα σχετικά με τον έλεγχο των ενισχύσεων μπορεί να επιδρούν στις εργασιακές στάσεις. Η έδρα ελέγχου βρέθηκε ότι συσχετίζεται σημαντικά με την επαγγελματική ικανοποίηση (O'Brien, 1983· Spector, 1982). Τα περισσότερα εσωστρεφή άτομα τείνουν να εκδηλώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση. Πολλοί είναι οι μηχανισμοί που επηρεάζουν τη σχέση μεταξύ έδρας ελέγχου και επαγγελματικής ικανοποίησης. Ο Spector (1982) παρατήρησε ότι οι εσωστρεφείς τείνουν να εκπληρώνουν τα καθήκοντά τους καλύτερα από ό,τι οι εξωστρεφείς. Επομένως, εάν η επαγγελματική απόδοση σχετίζεται με τις αμοιβές, τότε ενδέχεται να προκύψει και επαγγελματική ικανοποίηση. Έτσι, οι εσωστρεφείς εκδηλώνουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση, γιατί επωφελούνται από τις αμοιβές που λαμβάνουν λόγω της καλύτερης απόδοσής τους. Επίσης, είναι πιθανόν οι εξωστρεφείς να βρίσκονται σε χειρότερες εργασίες από τους εσωστρεφείς, γεγονός που αιτιολογεί και τις διαφορές που προκύπτουν στην επαγγελματική ικανοποίηση. Επιπλέον, εάν ένας εργαζόμενος πιστεύει ότι ένα καθήκον απαιτεί ικανότητες που ο ίδιος αξιολογεί θετικά και θεωρεί ότι διαθέτει, τότε η επιτυχία θα είναι σύμφωνη (consonant) με την εικόνα που έχει για τον εαυτό του κι έτσι θα βιώσει επαγγελματική ικανοποίηση. Αντίθετα, η αποτυχία είναι ασύμφωνη με την εικόνα του εαυτού και συνοδεύεται από επαγγελματική δυσαρέσκεια. Από την άλλη πλευρά, εάν ο εργαζόμενος πιστεύει ότι το καθήκον αυτό δεν απαιτεί ικανότητες, που ο ίδιος αξιολογεί και θεωρεί ότι διαθέτει, τότε το επίπεδο της απόδοσής του είναι μη σχετικό με την εικόνα του εαυτού του.

Η αρνητική επιρροή (negative affectivity) είναι μία μεταβλητή της προσωπικότητας που αντανακλά την τάση του ατόμου να βιώνει αρνητικά συναισθήματα, όπως άγχος ή κατάθλιψη, σε ένα ευρύ πεδίο καταστάσεων. Οι Watson, Pennebaker και Folger (1986) υπέθεσαν ότι τα άτομα με υψηλή αρνητική επιρροή βιώνουν γενικά την εργασία με αρνητικό τρόπο, γεγονός που οδηγεί σε χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση. Η Moyle (1995) θεωρεί ότι οι άνθρωποι με υψηλή αρνητική επιρροή τείνουν να προσλαμβάνουν την επαγγελματική τους κατάσταση ως αρνητική και γι' αυτό βιώνουν επαγγελματική δυσαρέσκεια. Η ομάδα του Schaubroeck (1994) υποστήριξε ότι η άνθρωποι με χαμηλή αρνητική επιρροή κάνουν καλύτερες εργασιακές επιλογές και έχουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, επειδή βρίσκονται σε καλύτερες δουλειές.

Κάποιες μελέτες επιχειρούν να βρουν τα είδη των ανθρώπων που θα αντιδρούσαν θετικά σε δουλειές με ευρύ αντικείμενο (high-scope jobs). Ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που προέρχεται από τους Hackman & Oldham (1976) είναι η υποθετική μεταβλητή της ισχύς της ανάγκης για ανάπτυξη (Growth Need Strength). Αυτό το χαρακτηριστικό αναφέρεται στην επιθυμία του ατόμου να ικανοποιήσει υψηλότερες ανάγκες όπως η αυτονομία και η επίτευξη. Οι άνθρωποι που εκδηλώνουν υψηλή ανάγκη ανάπτυξης θα είναι ικανοποιημένοι με μεγάλου εύρους (high-scope) δουλειές κι όχι με περιορισμένου εύρους (low-scope) εργασίες. Αντίθετα, το εύρος (scope) της εργασίας δεν είναι σημαντικό για τα άτομα με χαμηλή ανάγκη ανάπτυξης, η ικανοποίηση των οποίων παραμένει σταθερή ασχέτως εύρους.

Σε ότι αφορά το μορφωτικό επίπεδο έχει βρεθεί σύμφωνα με τον Chairs (1983) , ότι επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση. Αν δυο άτομα διαφορετικής μορφωτικής στάθμης κατέχουν την ίδια θέση εργασίας, με τις ίδιες αποδοχές, τις ίδιες ευθύνες, με τα ίδια καθήκοντα, το άτομο που θα είναι περισσότερο μορφωμένο αναμένεται να είναι λιγότερο ικανοποιημένο επαγγελματικά διότι θεωρεί ότι συνεισφέρει πολύ περισσότερο στη δουλειά από το συνάδελφό του και παρόλα αυτά αμείβεται το ίδιο με αυτόν. Η συνειδητοποίηση αυτής της ανισότητας φέρνει επαγγελματική δυσαρέσκεια (Chairs, 1983). Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι η εκπαίδευση έχει αρνητική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση δεδομένου ότι το υψηλό μορφωτικό επίπεδο δημιουργεί υψηλότερες προσδοκίες στον εργαζόμενο, ο οποίος βιώνει δυσαρέσκεια όταν εκτελεί εργασίες ρουτίνας. Από την άλλη πλευρά το νοητικό επίπεδο, που σχετίζεται με το μορφωτικό, δε φαίνεται να επιδρά αυτό καθαυτό στην

επαγγελματική ικανοποίηση ενώ σε συνδυασμό με το είδος της εργασίας φαίνεται να αποτελεί σημαντικό παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης (Schultz, 1982).

Η ανασκόπηση της έρευνας για την επαγγελματική ικανοποίηση ασχολείται και με μια περιοχή των προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που αφορά στα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Οι έρευνες που ασχολήθηκαν με την περιοχή αυτή, περιορίστηκαν απλά σε μια προσπάθεια καθορισμού του προφίλ των ατόμων που επιλέγουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, χωρίς να εμβαθύνουν στο κατά πόσο τα δεδομένα αυτά επηρέασαν την μετέπειτά τους πορεία στον επαγγελματικό χώρο και κατ' επέκταση την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Στα πλαίσια των ερευνών που επιχειρήσαν να διαμορφώσουν περιγραφικά το προφίλ των εκπαιδευτικών, κάποιοι ερευνητές ασχολήθηκαν με έναν τομέα που περιλάμβανε τους παράγοντες που συνυπολόγισε το άτομο κατά την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Zembylas & Papanastasiou, 2004). Σε αυτούς περιλαμβάνονταν διάφορα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος, όπως το ωράριο, οι άδειες και οι διακοπές και γενικά οι όροι εργασίας, ο μισθός, όπως επίσης οι προοπτικές ανέλιξης. Άλλοι ερευνητές μελέτησαν την επιρροή της οικογένειας κατά την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού από τα άτομα (Erickson, 1968). Επίσης, κάποιοι άλλοι εξέτασαν την επιλογή των ατόμων σε σχέση με εσωτερικούς λόγους, δηλαδή με τα εφηβικά τους επαγγελματικά οράματα και προσδοκίες, όπως διαμορφώνονταν από τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες τους σε σχέση με το σκοπό και το περιεχόμενο του επαγγέλματος (Edwards, 2002; Zabriskie et al., 2002).

Η πιο εμπεριστατωμένη έρευνα που ασχολήθηκε με τον τομέα αυτό των προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ήταν η έρευνα των Zembylas και Papanastasiou (2004) στην Κύπρο. Η έρευνά τους έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που πραγματοποίησαν το όνειρο της ζωής τους να γίνουν εκπαιδευτικοί είχαν και υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με αυτούς που ακολούθησαν το επάγγελμα για άλλους λόγους ή δεν ήταν η πρώτη τους επαγγελματική επιλογή. Το ίδιο υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης βίωναν και όσοι είχαν μια ρεαλιστική άποψη για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πριν από τις σπουδές τους. Η έρευνά τους έδειξε, επίσης, πως οι εκπαιδευτικοί που ακολούθησαν αυτό το επάγγελμα λόγω οικογενειακών πιέσεων ήταν λιγότεροι ικανοποιημένοι από όσους το επέλεξαν από μόνοι τους.

Η έρευνα που συσχετίζει την επαγγελματική ικανοποίηση με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ατόμων είναι σημαντικά περιορισμένη σε σχέση με την έρευνα

που έγινε για τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος και τα χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας. Μια ερμηνεία που έχει δοθεί είναι η πρακτική δυσκολία στη συλλογή προσωπικών χαρακτηριστικών των ατόμων κατά τη διεξαγωγή ερευνών, που έχουν σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση (Koustelios, 2001). Μια άλλη ερμηνεία που έχει δοθεί για το ίδιο θέμα είναι πως, παρόλο που έχουν γίνει έρευνες, δεν κατάφεραν να συσχετίσουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και να παρουσιάσουν θεωρητικά μοντέλα με τα οποία να αποτυπώσουν αυτούς τους συσχετισμούς.

Έρευνες για νέους εκπαιδευτικούς

Η ανάγκη για έρευνα στον τομέα της επαγγελματικής ικανοποίησης των νέων εκπαιδευτικών θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, γιατί ουσιαστικά δίνει την ευκαιρία μελέτης της μελλοντικής εξέλιξης και πορείας τους στον επαγγελματικό χώρο της εκπαίδευσης αλλά και στις άμεσες και έμμεσες επιδράσεις που δέχεται το εκπαιδευτικό σύστημα από το βαθμό επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εν δυνάμει εκπαιδευτικών, όπως και των νεοδιορισθέντων στο επάγγελμα ίσως να μην απέχει από την επαγγελματική ικανοποίηση των έμπειρων εκπαιδευτικών. Η βιβλιογραφική αναφορά στους νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς, όπως και τους φοιτητές των εκπαιδευτικών τμημάτων, διαφοροποιείται ουσιαστικά στα προγράμματα προετοιμασίας και στήριξής τους, ώστε να είναι σε θέση να αναπτύξουν μηχανισμούς, τεχνικές και δράσεις, ώστε η συμμετοχή τους σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής να είναι ενεργός, δημιουργική και δυναμική. Η ομαλή εισαγωγή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, η αναχαίτιση προβληματικών καταστάσεων και η ενίσχυση των στοιχείων που τονίζουν το δυναμισμό και την εκτίμηση της προσφοράς τους μπορούν να λειτουργήσουν ως βασικές πτυχές της επαγγελματικής τους ικανοποίησης.

Το έντονο φαινόμενο της εγκατάλειψης του επαγγέλματος από εκπαιδευτικούς, με εμπειρία μέχρι και πέντε χρόνων στο συγκεκριμένο επαγγελματικό χώρο, προβληματίζει ιδιαίτερα τους ερευνητές, όπως και τις εκπαιδευτικές αρχές διαφόρων χωρών. Η Weiss (1999) αναζητώντας τις αιτίες της εγκατάλειψης του επαγγέλματος από νεαρούς εκπαιδευτικούς στις συνθήκες εργασίας τους, πραγματοποίησε έρευνα σε

δημοτικά σχολεία των Η.Π.Α. Όπως φάνηκε στην έρευνά της, ένας από τους παράγοντες που συμβάλλει στην αλλαγή επαγγελματικής πορείας των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών εντοπίζεται στο κλίμα του σχολείου, όταν αυτός δεν κρίνεται από τους εκπαιδευτικούς ως ικανοποιητικός. Ο ίδιος παράγοντας, όταν λειτουργεί με θετικό τρόπο, συμβάλλει στην παραμονή των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα. Ο παράγοντας αυτός, σύμφωνα με τη Weiss (1999), προσδιορίζεται από τη διοίκηση του σχολείου, την αυτονομία του εκπαιδευτικού και τη συμπεριφορά των μαθητών. Ως εκ τούτου, το κλίμα του σχολείου συσχετίζεται θετικά με την παραμονή των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα, δηλαδή όταν η διοίκηση του σχολείου στηρίζει τους νέους εκπαιδευτικούς, τους δίνει ευκαιρίες να νιώσουν αυτόνομοι και να αναπτύξουν ενεργό συμμετοχή στα εκπαιδευτικά δρώμενα της σχολικής τους μονάδας. Η απουσία, λόγω της διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, της δυνατότητας να αναπτυχθούν μηχανισμοί διαχείρισης της απειθαρχίας, προκαλεί απογοήτευση. Παράλληλα, η απογοήτευση ενισχύεται και από τις χαμηλές οικονομικές αμοιβές, που μπορεί να λειτουργήσει και ως παράγοντας πρόβλεψης για την απόσυρση από το επάγγελμα. Στον τομέα των προσωπικών χαρακτηριστικών, η Weiss (1999), έχει επισημάνει πως, αν και το φύλο δεν σχετίζεται με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση με την απόφασή τους να παραμείνουν ή να εγκαταλείψουν το επάγγελμα, οι έγχρωμοι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται περισσότερο διστακτικοί στην απόφασή τους να εγκαταλείψουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Η επιρροή της πολιτικής του σχολείου στην επαγγελματική ικανοποίηση των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση στην απόφασή τους να παραμείνουν ή να εγκαταλείψουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού διερευνήθηκε από τη Selzer (2000) σε πληθυσμό 553 νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών στο Κάνσας του Τέξας των Η.Π.Α. Βασική επιδίωξη της έρευνας ήταν να εντοπίσει τον υποστηρικτικό ρόλο που πιθανόν να διαδραμάτιζαν τα σχολεία, μέσα από ποικίλες διερευνώμενες εκφάνσεις τους, στην επαγγελματική ικανοποίηση των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών. Κατά την ανάληψη των καθηκόντων τους, οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούσαν σημαντικό να έχουν ξεκάθαρη αντίληψη για τον επαγγελματικό ρόλο που αναλαμβάνουν, όπως οι κανόνες, οι υποχρεώσεις, τα δικαιώματά τους και το σύνολο των καθηκόντων τους. Παράλληλα, επιζητούσαν την πληροφόρηση για την επαρχία, την περιοχή στην οποία θα εργάζονταν, ως μέρος της προετοιμασίας τους για να εγκλιματιστούν ευκολότερα στην κουλτούρα της περιοχής. Οι νεοδιορισθέντες

εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως βοηθητικοί παράγοντες, κατά τις πρώτες τους εμπειρίες, στάθηκαν η ανταλλαγή ιδεών και υλικών με συναδέλφους, η επάρκεια στην παροχή πηγών χρήσιμων για τη διεκπεραίωση των καθηκόντων τους και η αίσθηση της αυτονομίας -πιθανόν ως εκδήλωση εμπιστοσύνης από το περιβάλλον του σχολείου- κατά την εκτέλεση των επαγγελματικών τους δράσεων. Γενικότερα, πέρα από την υποστήριξη από τους συναδέλφους, όπως εκδηλώνεται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους που προαναφέρθηκαν, η πειθαρχία στην τάξη καταγράφηκε ως άλλος ένας βοηθητικός παράγοντας, από τη στιγμή που οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί αισθάνονταν αποτελεσματικότεροι όταν αυτή εξασφαλιζόταν. Αντίθετα, η αρνητική συμπεριφορά των παιδιών, η αδιαφορία εκ μέρους του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών, ο μεγάλος φόρτος εργασίας και η ανεπάρκεια χρήσιμων πηγών για τη διδασκαλία δυσχέραινε το έργο των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση επηρέαζε με αρνητικό τρόπο τα επίπεδα της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Ως κατακλείδα των ερευνητικών συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας, παρουσιάζεται η ανάγκη των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών να αισθάνονται πως η παρουσία τους είναι σημαντικά διαδραστική στο χώρο του σχολείου, πως μετέχουν στην αλλαγή, τη βελτίωση, την αναμόρφωση, έτσι ώστε η συνεισφορά τους να αναγνωρίζεται ως σημαντική και το έργο τους ως αποτελεσματικό. Συνοπτικά, ο ενεργός ρόλος των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών πιθανόν να ενισχύσει την ικανοποίησή τους και την παραμονή τους στο επάγγελμα.

Η ανασκόπηση των ερευνών, όπως παρουσιάζεται μέχρι τώρα, στο γεωγραφικό χώρο κυρίως των Η.Π.Α., γύρω από την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών φανερώνει τη γενικότερη τάση να αναδεικνύει στοιχεία από το εργασιακό περιβάλλον και γενικότερα από το εκπαιδευτικό σύστημα, τα οποία λειτουργούν ενισχυτικά ή ανασταλτικά σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών. Η έρευνα του Liu (2006) στρέφεται προς τη δράση του νέου εκπαιδευτικού και τις πτυχές της, οι οποίες ανάλογα με τον τρόπο που αναπτύσσονται, μπορούν να συμβάλουν ή όχι στην επαγγελματική του ικανοποίηση. Ο Liu (2006) δραστηριοποιείται ερευνητικά σε δημόσια σχολεία των Η.Π.Α. και εξετάζει το βαθμό επιρροής των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών στην πολιτική του σχολείου, ως καθοριστικό παράγοντα για την παραμονή του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα. Η επιρροή των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών στην πολιτική των σχολείων συσχετίζεται θετικά με την παραμονή τους στο επάγγελμα. Η περιορισμένη ή ανύπαρκτη ενεργός

συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολείο συσχετίζεται θετικά με την τάση της εγκατάλειψης του επαγγέλματος. Οι εκπαιδευτικοί, όπως δεικνύουν τα πορίσματα της έρευνας, φαίνεται να αναλαμβάνουν διοικητικούς ρόλους στο σχολείο, όταν τους δίνονται οι ευκαιρίες, παρόλο που το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω του σχολείου, επιδιώκει την παραμονή των εκπαιδευτικών στα διδακτικά τους καθήκοντα. Οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί οδηγούνται στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος, λόγω των μεγάλων ποσοστών φθοράς τους από τις συνεχείς αναγκαστικές μετακινήσεις σε διαφορετικά σχολεία σε τακτά χρονικά διαστήματα. Η αυξημένη κινητικότητα παράλληλα με τη φθορά είναι συνδεδεμένη με την απουσία ευκαιριών για δραστηριοποίηση και επίδραση στην πολιτική του σχολείου, ακόμα και σε θέματα διοικητικά.

Πέρα από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, διερευνήθηκαν βιβλιογραφικά και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των σχολείων, που επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την απόφασή τους να παραμείνουν ή να εγκαταλείψουν το επάγγελμα. Επίσης, σχολεία με ψηλά ποσοστά μαθητών που προέρχονται από μειονότητες και έχουν χαμηλή επίδοση, επηρεάζουν αρνητικά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και, κατά συνέπεια, δημιουργούν προδιάθεση για εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Arnold κ. ά., 1993· Ballou & Podgursky, 1998· Carroll κ. ά., 2000· Carter & Carter, 2000· Hanushek et al., 2004· Ingersoll, 2001a· Ingersoll & Alsalam, 1997· Lankford et al., 2002· Last κ. ά., 1997· Murnane et al., 1991· Rees, 1991· Smith & Ingersoll, 2004· Stockard & Lehman, 2004· Shen, 1997· Whitener et al., 1997).

Οι οικονομικές απολαβές, παράλληλα, φαίνεται να επηρεάζουν την απόφαση των εκπαιδευτικών να παραμείνουν ή να εγκαταλείψουν το επάγγελμα. Ως εκ τούτου, οι χαμηλοί μισθοί ενισχύουν την απόφαση του εκπαιδευτικού να εγκαταλείψει το επάγγελμά του (Allred & Smith, 1984· Ballou & Podgursky, 1997· Brewer, 1996· Chapman & Hutcheson, 1982· Flyer & Rosen, 1997· Figlio, 2002· Gritz & Theobald, 1996· Hall et al., 1992· Hanushek et al., 2004· Hounshell & Griffin, 1989· Ingersoll, 2001a· Ingersoll & Alsalam, 1997· Jacobson, 1988· Johnson & Birkeland, 2003· Kelly, 2004· Kirby et al., 1999· Lankford et al., 2002· Loeb & Page, 2000· Murnane et al., 1991· Murnane κ. ά., 1989· Murnane & Olsen, 1989· Murnane & Olsen, 1990· Podgursky et al., 2004· Rickman & Parker, 1990· Seyfarth & Bost, 1986· Stockard & Lehman, 2004· Weiss, 1999). Οι ερευνητές (Guarino κ. ά., 2006)

επαναπροσεγγίζοντας βιβλιογραφικά το θέμα των προσόντων και των απαιτήσεων για εισδοχή στο επάγγελμα, επισημαίνουν ότι φαίνεται πως τα μη παραδοσιακά προγράμματα επιμόρφωσης και οι εξετάσεις που προηγούνται του διορισμού των εκπαιδευτικών, επιδρούν αρνητικά στην απόφαση των εκπαιδευτικών να ακολουθήσουν το επάγγελμα. Αντίθετα, βρίσκουν ότι μετά την πρόσληψή τους, προγράμματα στήριξης και ευκαιρίες αυτονομίας που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς, όπως αυτά πηγάζουν από την εκπαιδευτική πολιτική, επιδρούν θετικά στην ικανοποίησή τους (Andrew & Schwab, 1995· Case κ. ά., 1986· Clewell & Villegas, 2001· Davis κ. ά., 2001· Dometrius & Sigelman, 1988· Gitomer et al., 1999· Hanushek & Pace, 1995· Kirby κ. ά., 1989· Liu κ. ά., 2004· Murnane & Schwinden, 1989· Natriello & Zumwalt, 1993· Villegas & Clewell, 1998).

Η έρευνα και η βιβλιογραφία που αναπτύχθηκε στις Η.Π.Α. τα τελευταία χρόνια γύρω από το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών επιχείρησε να στοιχειοθετήσει τους παράγοντες που καθορίζουν τις επιλογές των εκπαιδευτικών στο να παραμείνουν ή να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Η γενικότερη εντύπωση που αποκομίζεται από τη μελέτη των ερευνητικών εργασιών συσχετίζει ουσιαστικά την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού με την αίσθηση της πληρότητας που μπορεί να του προσφέρει η επαγγελματική του δράση. Η αίσθηση της πληρότητας δημιουργείται από τη δυνατότητα της δραστηριοποίησης σε κλίμα αυτονομίας, η οποία και συνδέεται με την έννοια της εμπιστοσύνης και της στήριξης από την ηγεσία, το προσωπικό και το ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου. Η δραστηριότητα αυτή παρουσιάζεται ως ευχάριστη όταν είναι αποτελεσματική τόσο στο επίπεδο διδασκαλίας, όσο και στο επίπεδο διοικητικών καθηκόντων. Βέβαια, πέρα από τις ηθικές αμοιβές που πιθανόν να προέλθουν από το περιβάλλον του σχολείου, οι υλικές αμοιβές, ο μισθός, αποτελούν άλλο ένα σημαντικό κίνητρο παραμονής στο συγκεκριμένο επαγγελματικό χώρο.

Η έρευνα γύρω από την επαγγελματική ικανοποίηση των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών και τους προσωπικούς τους μηχανισμούς που αναπτύσσονται για την παραμονή ή την απόσυρσή τους από το επάγγελμα, απασχόλησε πολυδιάστατα και άλλους ερευνητές που γεωγραφικά δραστηριοποιήθηκαν στις Η.Π.Α. Στην προσπάθειά τους να εντοπίσουν το ρόλο των δημογραφικών χαρακτηριστικών, της αποτελεσματικότητας και της σχολικής διαχείρισης στην επαγγελματική ικανοποίηση

των εκπαιδευτικών, οι Stockard και Lehman (2004) επιχείρησαν την ανάπτυξη μιας συσχετιστικής έρευνας μεταξύ δύο διαφορετικών δειγμάτων νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών. Το πρώτο δείγμα αποτελούσαν νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί από όλες τις πολιτείες των Η.Π.Α. (εθνική έρευνα), ενώ το δεύτερο δείγμα προερχόταν αποκλειστικά από μια δυτική πολιτεία της χώρας. Η εθνική έρευνα κατέδειξε πως περισσότερο ικανοποιημένοι παρουσιάζονταν εκπαιδευτικοί μεγαλύτεροι σε ηλικία. Η εργασία σε σχολεία που χαρακτηρίζονταν ως πειθαρχημένα -όπου οι εκπαιδευτικοί διατηρούσαν τον έλεγχο της τάξης και η αίσθηση της απειλής από τους μαθητές απουσίαζε-, με θετική ενίσχυση από γονείς και συναδέλφους εκπαιδευτικούς και ικανοποιητικές οικονομικές απολαβές οδηγούσαν σε συναισθήματα επαγγελματικής ικανοποίησης. Το δείγμα των εκπαιδευτικών της εθνικής έρευνας χαρακτήριζε τη διεύθυνση του σχολείου ως αποτελεσματική. Το δεύτερο δείγμα, που προερχόταν από μια δυτική πολιτεία, επιβεβαίωσε το αποτέλεσμα της εθνικής έρευνας για τη θετική συσχέτιση που είχε η υποστήριξη και η ενίσχυση από τους συναδέλφους με την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Οι εκπαιδευτικοί συνέδεσαν τα αισθήματα επαγγελματικής ικανοποίησης με θετική επαγγελματική αυτοεικόνα, δηλαδή παρουσίαζαν ότι αντιμετώπιζαν λιγότερες δυσκολίες στην εργασία τους και αυτοχαρακτηρίζονταν ως αποτελεσματικοί. Τόσο το τοπικό δείγμα όσο και το εθνικό απέδωσαν αποτελέσματα χωρίς ουσιαστικές διαφορές. Δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία, το φύλο, η καταγωγή, δεν φάνηκαν να επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση. Η ευκολία με την οποία εγκαταλείπεται το επάγγελμα του εκπαιδευτικού από νεαρότερα άτομα αποδόθηκε στις πολλαπλές εναλλακτικές επαγγελματικές ευκαιρίες που τους προσφέρονται.

Οι Ingersoll και Kralik (2004) επιχείρησαν να διαμορφώσουν μια εικόνα για τις εντυπώσεις των εκπαιδευτικών στις Η.Π.Α. και τον Καναδά για το θεσμό του μέντορα των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών στα σχολεία. Οι πληροφορίες που στόχευαν να συλλέξουν κρίνονταν από τους ερευνητές ως αναγκαίες για τους ρυθμιστές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ακολούθησαν τη διαδικασία της μετα-ανάλυσης δέκα ερευνών που είχαν πραγματοποιηθεί σε διάφορες πολιτείες, πόλεις ή περιοχές των Η.Π.Α. και του Καναδά πάνω στο θέμα που διερευνούσαν. Συγκεκριμένα, έθεσαν κάτω από το ερευνητικό τους πρίσμα τις μελέτες: California Mentor Teacher Induction Project (Brown & Wambach, 1987), New York City Retired-Teachers-as-Mentors Program (Gold & Pepin, 1987), Toronto Teacher Peer Support Program (Cheng &

Brown, 1992), Mentoring Program in an Unspecified District (Odell & Ferraro, 1992), Montana Beginning Teacher Support Program (Spuhler & Zetler, 1993, 1994, 1995), Texas Study of New Teacher Retention (Eberhard, Reinhardt-Mondragon & Stottlemeyer, 2000), Analyses of the 1993 Baccalaureate and Beyond Longitudinal Survey (Henke, 2000), Analyses of the 1990-91 Schools and Staffing Survey (Ingersoll, 1997, 2000, 2001), Analyses of the 1999-2000 Schools and Staffing Survey (Ingersoll & Smith, 2003), Texas Beginning Educator Support System (Fuller, 2003, Charles A. Dana Center, 2002).

Οι προαναφερόμενες έρευνες των οποίων τα αποτελέσματα αναλύθηκαν και συσχετίστηκαν κάλυψαν γενικότερα μια ερευνητική περίοδο περίπου δεκαπέντε χρόνων. Ως εκ τούτου, η μετα-ανάλυση επιχειρεί να αναδείξει όχι μόνο ταύτιση ή αντίθεση συμπερασμάτων, αλλά και την πιθανή εξελικτική τους πορεία στο χρόνο. Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Καλιφόρνια (Brown & Wambach, 1987), στη Νέα Υόρκη (Gold & Pepin, 1987), στο Τορόντο (Cheng & Brown, 1992), σε άλλη μη προσδιορισμένη περιοχή (Odell & Ferraro, 1992), αν και δεν κατέληξαν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα, έδειξαν ότι η παρουσία μέντορα ασκεί μηδαμινή επίδραση στην απόφαση των νέων εκπαιδευτικών να παραμείνουν στο επάγγελμα. Το 2000 η έρευνα Baccalaureate and Beyond Longitudinal Survey (Henke, 2000) ενδυναμώνει ακόμη περισσότερο την άποψη αυτή, με τη διαπίστωση πως τα άτομα που μετέχουν σε προγράμματα ένταξης και ενίσχυσης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού αναπτύσσουν μια τάση εγκατάλειψης του επαγγέλματος.

Τα αποτελέσματα των λοιπών ερευνών που αναλύθηκαν φανερώνουν διαφοροποιημένες τάσεις. Συγκεκριμένα, η έρευνα της Μοντάνα (Spuhler & Zetler, 1993, 1994, 1995) ανέδειξε τη θετική επίδραση που ασκούν τα προγράμματα ένταξης και ενίσχυσης των νέων εκπαιδευτικών στους μετέχοντες σ' αυτά, παρά το ότι η θέση αυτή δεν ήταν δυνατό να γενικευθεί μέσα από τη διαδικασία της έρευνας. Η έρευνα στο Τέξας (Eberhard, Reinhardt-Mondragon & Stottlemeyer, 2000) επιβεβαίωσε την πιο πάνω θέση με την επισήμανση πως τέτοια προγράμματα έχουν θετικότερα αποτελέσματα στους νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς. Εξελικτικά, οι ερευνητικές διαπιστώσεις γίνονται περισσότερο εξειδικευμένες και συγκεκριμένες. Γι' αυτό και οι έρευνες της Ingersoll (1997, 2000, 2001) Analysis of the 1990-1991 Schools and Staffing Survey κατέδειξαν την ισχυρή σχέση ανάμεσα στην αποτελεσματική βοήθεια που δινόταν από τους μέντορες στους νέους εκπαιδευτικούς και στις πιθανότητές τους

να παραμείνουν στο επάγγελμα. Οι Ingersoll και Smith (2003) στην έρευνα *Analysis of the 1999-2000 Schools and Staffing Survey* διαμόρφωσαν τη θέση πως οι εκπαιδευτικοί που είχαν μέντορα της ίδιας ειδικότητας με αυτούς παρουσίαζαν λιγότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους κατά τον πρώτο χρόνο της επαγγελματικής τους δράσης. Επιστέγασμα των προηγούμενων θέσεων, αποτέλεσε η τελευταία έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Τέξας για νέους εκπαιδευτικούς (Fuller, 2003) που επανέλαβε τη διαπίστωση πως το σύστημα στήριξης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών στο Τέξας επιφέρει θετικά αποτελέσματα.

Η Kardos (2005) επεδίωξε να διερευνήσει και να εντοπίσει το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των νέων εκπαιδευτικών και τον τρόπο που αυτή συσχετίζεται με την παρουσία και τη συνεργασία τους με μέντορα. Παράλληλα, εξετάστηκε το επίπεδο επαγγελματικής κουλτούρας του κάθε νεοδιορισθέντα εκπαιδευτικού ως παράγοντας πρόβλεψης και διαμόρφωσης της συνεργασίας με το μέντορα και της ποιότητας εργασίας στο σχολείο. Αξιοποίησε στο δείγμα της έρευνάς της 486 νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς, που εργάζονταν σε δημόσια σχολεία, σε τέσσερις διαφορετικές πολιτείες: Καλιφόρνια, Φλόριδα, Μασαχουσέτη και Μίσιγκαν. Η έρευνα κατέδειξε πως οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί που δραστηριοποιούνταν σε περιβάλλοντα με χαμηλή επαγγελματική κουλτούρα ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια υπηρεσία από την εργασία τους. Όσο για την παρουσία του μέντορα και τη συνεργασία τους με τον νεοδιορισθέντα εκπαιδευτικό δεν φάνηκε να συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ικανοποίηση των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών.

Ο Guarino και οι συνεργάτες του (2006) διερεύνησαν με τη μέθοδο της μετα-ανάλυσης την επαγγελματική ικανοποίηση των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών στην Αμερική. Η ερευνητική προσπάθειά τους εξακτινώνεται τόσο στον εντοπισμό προσωπικών χαρακτηριστικών, που πιθανόν να συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση, όσο και σε άλλους παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος και με χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα σχολεία ως χώροι εργασίας. Η επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τους ερευνητές, γίνεται κατά κύριο λόγο από γυναίκες, λευκούς, απόφοιτους με χαμηλότερο βαθμό από άλλους αποφοίτους, άτομα που χαρακτηρίζονται ως αλτρομιστές -που επιθυμούν να υπηρετήσουν την κοινωνία- (Abernathy κ. ά., 2001· Ballou, 1996· Broughman & Rollefson, 2000· Dometrius & Sigelman, 1988· Farkas κ. ά. , 2000· Flyer & Rosen,

1997· Gitomer κ. ά., 1999· Gordon, 1994· Hanushek & Pace, 1995· Henke κ. ά. , 2000· King, 1993· Kirby et al., 1999· Murnane et al., 1991· Podgursky κ. ά., 2004· Rong & Preissle, 1997· Shipp 1999). Από την άλλη, η τάση για εγκατάλειψη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού παρουσιάζεται σε άτομα που ανήκουν σε κάποια μειονότητα ή γυναίκες ή άτομα που ειδικεύονται στην Επιστήμη και στα Μαθηματικά ή γενικότερα έχουν υψηλή ακαδημαϊκή ικανότητα (Dworkin, 1980· Gritz & Theobald, 1996· Henke et al., 2000· Henke et al., 2001· Ingersoll, 2001a· Ingersoll & Alsalam, 1997· Johnson & Birkeland, 2003· Kirby κ. ά., 1991· Kirby et al., 1999· Lankford κ. ά., 2002· Marso & Pigge, 1997· Mired & Smith, 1984· Murnane, 1984· Murnane κ. ά., 1989· Murnane κ. ά., 1991· Murnane & Olsen, 1989· Podgursky et al., 2004· Singer & Willet, 1988· Shin, 1995·).

Βέβαια, η έρευνα για την επαγγελματική ικανοποίηση των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών δεν περιορίστηκε γεωγραφικά στην αμερικανική ήπειρο. Στην Αυστραλία, έρευνα των Goddard και O'Brien (2003) ασχολήθηκε αποκλειστικά με νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς. Αξιοποιώντας ως δείγμα για τους σκοπούς της έρευνας 100 νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς της χώρας, αναζήτησε τη σχέση ανάμεσα στην προϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Η έρευνα κατέληξε στο αποτέλεσμα πως οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωναν επιτυχώς το πρόγραμμα προϋπηρεσιακής κατάρτισης παρουσίαζαν μικρότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν επαγγελματική δυσαρέσκεια, σε σχέση με όσους δεν το συμπλήρωναν επιτυχώς. Η ερμηνεία που δόθηκε στην πιο πάνω διαπίστωση είναι πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από υψηλές επαγγελματικές απαιτήσεις, στις οποίες ανταποκρίνονται άτομα που μπορούν να τις χειριστούν λόγω της επαγγελματικής τους επάρκειας σε πηγές και ιδέες.

Στον κυπριακό χώρο η έρευνα γύρω από την επαγγελματική ικανοποίηση απασχόλησε ερευνητές στο επίπεδο της συσχέτισης της αναμενόμενης και της πραγματικής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, παράλληλα με τον εντοπισμό των πτυχών της σχολικής οργάνωσης που την επηρεάζουν. Οι Menon και Christou (2002) πραγματοποίησαν έρευνα το 2000 με δείγμα 66 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς από 11 δημόσια σχολεία της Κύπρου και 79 φοιτητές του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου. Χορηγήθηκε για σκοπούς συλλογής δεδομένων ερωτηματολόγιο 35 ερωτήσεων που οι απαντήσεις τους καταγράφονταν σε ισοδιαστημική κλίμακα Likert 5 διαβαθμίσεων. Οι 35 ερωτήσεις

αντανακλούσαν αριθμητικά αντίστοιχες πτυχές της σχολικής οργάνωσης και λειτουργούσαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές. Εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η στατιστική ανάλυση άρχισε με διερευνητική παραγοντική ανάλυση, μέσω της οποίας οι 35 πτυχές της σχολικής οργάνωσης κατηγοριοποιήθηκαν. Με αυτό τον τρόπο προέκυψαν έξι κατηγορίες: ο ρόλος του διευθυντή, η σχολική οργάνωση, το σχολικό κλίμα, τα κίνητρα του δασκάλου και οι συνθήκες εργασίας, ο ρόλος του επιθεωρητή και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ακολούθησε πολυπαραγοντική ανάλυση διασποράς (MANOVA), για να εξακριβωθεί αν οι δυο ομάδες του δείγματος (φοιτητές και εκπαιδευτικοί) παρουσίαζαν διαφορές στους μέσους όρους της κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής. Η ανάλυση διασποράς επεσήμανε πως οι δυο ομάδες του δείγματος διέφεραν σε τέσσερις (4) από τις έξι (6) κατηγορίες: στο ρόλο του διευθυντή, στη σχολική οργάνωση, στο σχολικό κλίμα, στα κίνητρα του εκπαιδευτικού και τις συνθήκες εργασίας του. Οι διαφορές που παρουσιάστηκαν στους παράγοντες αυτούς δεν ήταν κοινές για όλους. Συγκεκριμένα, διαφάνηκε πως οι φοιτητές (δηλαδή οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί) έδειχναν χαμηλότερα επίπεδα αναμενόμενης επαγγελματικής ικανοποίησης από τα επίπεδα πραγματικής επαγγελματικής ικανοποίησης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών στους τομείς του ρόλου του διευθυντή, της σχολικής οργάνωσης και του σχολικού κλίματος. Ο παράγοντας που περιελάμβανε τα κίνητρα του εκπαιδευτικού και τις συνθήκες εργασίας του παρουσίαζε ψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης στους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς σε σχέση με τα επίπεδα ικανοποίησης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών.

Ανάλογη εργασία διενεργήθηκε και στην Ελλάδα από τους Eliophotou-Menon και Saitis (2006), μέσα από την οποία επιδιώχθηκε η εξέταση και η σύγκριση των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Ελλάδας πριν και μετά την ένταξή τους στη σχολική κοινότητα, αναζητώντας αιτιώδεις σχέσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης με πτυχές της σχολικής διοίκησης και οργάνωσης. Χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας το ερωτηματολόγιο που είχε κατασκευαστεί από τους Menon και Christou (2002) σε προηγούμενη έρευνα στην Κύπρο. Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε για συλλογή δεδομένων σε δείγμα 315 φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων σε πανεπιστήμια της Ελλάδας και σε 439 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς από όλη την επικράτεια της χώρας. Κατά την αρχική παραγοντική ανάλυση για τις κυριότερες μεταβλητές που αφορούσαν την επαγγελματική ικανοποίηση προέκυψαν έξι παράγοντες: το σχολικό κλίμα, ο ρόλος του

διευθυντή, τα κίνητρα του εκπαιδευτικού, ο ρόλος των προϊσταμένων, οι ρόλοι του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Σε δεύτερη φάση εφαρμόστηκε πολυπαραγοντική ανάλυση διασποράς (MANOVA), με στόχο την εξακρίβωση σημαντικών διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων του δείγματος στους μέσους όρους των παραγόντων, οι οποίοι λειτουργούσαν ως εξαρτημένες μεταβλητές. Εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήθηκε η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και των φοιτητών. Η πολυπαραγοντική ανάλυση κατέδειξε σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των δυο ομάδων για τους παράγοντες που εξετάστηκαν ($\alpha=.05$). Συγκεκριμένα, διαφάνηκε πως οι φοιτητές είχαν μικρότερους μέσους όρους στους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης με μόνη εξαίρεση τα κίνητρα του εκπαιδευτικού. Η ερμηνεία που δίδεται στο αποτέλεσμα αυτό είναι πως οι φοιτητές των παιδαγωγικών τμημάτων, κατά την επιλογή του επαγγέλματος, έχουν υπερεκτιμήσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν ήδη διοριστεί, βιώνουν τις πραγματικές συνθήκες εργασίας και συνειδητοποιούν πως υπάρχουν σημαντικές διαφορές σε σχέση με τα όσα προσδοκούσαν.

Η έρευνα γύρω από την επαγγελματική ικανοποίηση των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών ή ακόμα γύρω από την αναμενόμενη επαγγελματική ικανοποίηση των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων, αν και παρουσιάζει κοινά ευρήματα με την έρευνα που ασχολήθηκε με την επαγγελματική ικανοποίηση των έμπειρων εκπαιδευτικών, δεν μπορούσε να μη λάβει υπόψη την ιδιομορφία που εντοπίζεται σε ένα εκκολαπτόμενο ή και νεαρό εκπαιδευτικό. Ο νέος επιστήμονας, αυτοπροσδιορίζεται επαγγελματικά και βιώνει την ικανοποίηση και την επιθυμία να συνεχίσει το έργο του μέσα από κάποιες ειδικότερες προϋποθέσεις, μέσα από κάποιους παράγοντες που αποκτούν βαρύνουσα σημασία. Ήδη, η μικρή ηλικία των νέων εκπαιδευτικών, όπως η έρευνα κατέδειξε, τους ανοίγει τους χρονικούς ορίζοντες να εξερευνήσουν τα ενδιαφέροντα και τις επαγγελματικές τους προοπτικές και σε άλλους τομείς. Άρα, η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ίσως το ισχυρότερο κίνητρό τους για παραμονή στο επάγγελμα.

Περίληψη

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει ασχοληθεί με το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης γενικά, όπως και με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικότερα. Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει εντοπιστεί ως ένας από τους βασικούς παράγοντες παραμονής σε έναν επαγγελματικό χώρο, της αύξησης της ποιότητας και της ποσότητας της εργασίας και γενικότερα της εύρυθμης λειτουργίας ενός οργανισμού.

Δύο θεωρητικές σχολές λειτούργησαν ως το βασικό πλαίσιο στο οποίο κινήθηκε η έρευνα για την επαγγελματική ικανοποίηση. Η πρώτη θεωρητική σχολή λειτούργησε ουσιαστικά ως ο μηχανισμός μέτρησης των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας, ορίζοντάς την ως τη διαφορά ανάμεσα στις αντιλήψεις και τις αξίες που σχετίζονται με την εργασία και στα όσα συμβαίνουν πραγματικά σ' αυτή και των συναισθημάτων που βιώνουν τα άτομα στα πλαίσια της θεωρίας της γνωστικής ασυμφωνίας (Festinger, 1957· March & Simon, 1958· Smith et al., 1969). Η σχολή αυτή επηρεάστηκε από το χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας και κινήθηκε ουσιαστικά στον τρόπο σκέψης της θεωρίας της γνωστικής ασυμφωνίας του Festinger (1957).

Η δεύτερη θεωρητική σχολή, εστίασε το ενδιαφέρον της στον καθορισμό των παραγόντων που συμβάλλουν στην ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια των εργαζομένων. Αυτό είχε ως συνέπεια τη δημιουργία μοντέλων, τα οποία συσχετίζουν διάφορους συνδυασμούς προσωπικών, εργασιακών, κοινωνικών ή άλλων παραγόντων με την ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια των εργαζομένων (Situational Models). Οι παράγοντες αυτοί αξιοποιήθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές κατά τις ερευνητικές προσπάθειες ώστε να εντοπισθούν αιτιώδεις σχέσεις με αυτούς και τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων (Agho et al., 1993· Glisson & Durick, 1988· Quarstein et al., 1992). Κατά τις ερευνητικές διαδικασίες επιχειρήθηκε η ομαδοποίησή τους σε παράγοντες που έχουν σχέση με τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος, όπως είναι το ωράριο εργασίας και η μισθοδοσία, με τα χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας, όπως είναι η ηγεσία και το κλίμα που αναπτύσσεται στο επαγγελματικό περιβάλλον καθώς και με ατομικά χαρακτηριστικά όπως είναι το φύλο, η προσωπικότητα και η ηλικία των εργαζομένων.

Σημαντικοί σταθμοί στη μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν οι εργασίες των Maslow (1954) και Herzberg (1966). Ο Maslow μέσα από την ιεράρχηση των αξιών επιχειρήσε να υποστηρίξει πως η ικανοποίηση προκύπτει μέσα από την

κάλυψη κάθε επιπέδου αναγκών, δημιουργώντας παράλληλα μια νέα τάξη αναγκών σε ανώτερο επίπεδο η οποία επιζητά την ικανοποίησή της. Ο Herzberg (1966) ως αντίποδας του Maslow διαχώρισε τους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας σε παράγοντες κινήτρων και παράγοντες υγιεινής. Οι παράγοντες κινήτρων προκύπτουν μέσα από τη φύση της εργασίας και τα κίνητρα που σχετίζονται με αυτή, γι' αυτό και θεωρούνται ως πιθανές πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι παράγοντες υγιεινής προκύπτουν από το συγκείμενο της εργασίας και θεωρούνται ως πιθανές πηγές επαγγελματικής δυσαρέσκειας. Οι κατευθύνσεις αυτές στις θεωρίες για επαγγελματική ικανοποίηση διερευνήθηκαν και εντοπίστηκαν οι περιορισμοί τους. Κυριότεροι από αυτούς τους περιορισμούς ήταν η παραγνώριση της διαφορετικότητας του ανθρώπου και του περιβάλλοντος στο οποίο αναπτύσσεται, εργάζεται και διάγει.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το ερευνητικό έργο των Dinham και Scott. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές εστίασαν το ενδιαφέρον τους στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Μέσα από τις έρευνές τους στόχευσαν στο να εντοπίσουν τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση, όπως και στους παράγοντες που καθορίζουν την επαγγελματική δυσαρέσκεια και τις συνέπειές τους. Οι έρευνές τους υλοποιήθηκαν σε διαφορετικές χώρες που είχαν και διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα (Αυστραλία, Μεγάλη Βρετανία, Νέα Ζηλανδία, Η.Π.Α.). Στη διαμόρφωση της θεωρίας τους, οι Dinham και Scott (1998, 2000) στηρίχθηκαν στη λογική του Herzberg για τους ενδογενείς παράγοντες που λειτουργούν υποστηρικτικά στον τομέα της επαγγελματικής ικανοποίησης, καθοριζομένους ως «δομή του διδασκαλικού επαγγέλματος» αφ' ενός, και τους εξωγενείς παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική δυσαρέσκεια, αναφερομένους ως συστημικούς / κοινωνικούς παράγοντες αφ' ετέρου.

Η διεθνής βιβλιογραφία και έρευνα έχει προσανατολιστεί και στην επαγγελματική ικανοποίηση των μελλοντικών ή και νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών αυτών σε σχέση με όσα αρχικά βιώνουν στη σχολική μονάδα καθορίζουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια. Παράλληλα, η έρευνα δείχνει τη θετική σχέση της στήριξης, του σεβασμού και της παροχής ευκαιριών στους νέους εκπαιδευτικούς από τους έμπειρους συναδέλφους και τη διοίκηση με την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Οι ευκαιρίες για αυτοπροσδιορισμό και αυτονομία, παράλληλα με το ευνοϊκό και υποστηρικτικό κλίμα του σχολείου,

μπορούν να βοηθήσουν τους νέους εκπαιδευτικούς να αυξήσουν τα επίπεδα της επαγγελματικής τους ικανοποίησης και να παραμείνουν στον επαγγελματικό χώρο της εκπαίδευσης. Το νεαρό της ηλικίας λειτουργεί ως ένα εφελτήριο, για να εξερευνήσουν και άλλους επαγγελματικούς χώρους, αν βιώσουν την επαγγελματική δυσαρέσκεια στον τομέα της εκπαίδευσης. Επίσης, φάνηκε πως οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί πιθανόν να αντιμετωπίζουν το φαινόμενο της γνωστικής ασυμφωνίας κατά τα πρώτα χρόνια του διορισμού τους.

Γενικότερα, θα μπορούσε η επαγγελματική ικανοποίηση ως κινητήριος δύναμη του εκπαιδευτικού, να επηρεαστεί τόσο από ενδογενείς όσο και από εξωγενείς παράγοντες. Είναι ευρέως παραδεκτό πως η επαγγελματική ικανοποίηση χρήζει συνεχούς διερεύνησης από τη στιγμή που τόσο το σύστημα που ονομάζεται κοινωνία και παράλληλα το σύστημα που ονομάζεται εκπαίδευση μεταβάλλεται και προσαρμόζεται σε νέα ήθη και συνθήκες διότι αυτή αποτελεί και καθοριστικό παράγοντα της καλής και αποτελεσματικής λειτουργίας του συστήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Εισαγωγή

Στα πρώτα δυο κεφάλαια της παρούσας εργασίας έχει αναπτυχθεί το ερευνητικό πρόβλημα, όπως αυτό παρουσιάζεται σε συγκεκριμένα χρονικά και γεωγραφικά δεδομένα. Η βιβλιογραφική επισκόπηση, όπως καταγράφηκε στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζει σε διεθνές επίπεδο θεωρίες που αναπτύχθηκαν για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ορισμούς που δόθηκαν στην έννοια αυτή και έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, διερευνώντας τους παράγοντες που την επηρεάζουν και την καθορίζουν. Η παρούσα εργασία, όπως έχει ήδη καταγραφεί στο πρώτο κεφάλαιο, εστιάζει το ενδιαφέρον της στη διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης δύο ομάδων πληθυσμού: των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου με υπηρεσία που να μην υπερβαίνει τα πέντε χρόνια και των τεταρτοετών φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου. Η ανάγκη για μελέτη της εξελικτικής πορείας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών καθορίζει τις μεθοδολογικές επιλογές της παρούσας εργασίας. Η επιδιωκόμενη ανάπτυξη ενός δομικού μοντέλου επαγγελματικής ικανοποίησης συνδυάζει και προεκτείνει δυο υπάρχουσες σχολές μελέτης της επαγγελματικής ικανοποίησης όπως έχουν αναπτυχθεί από το έργο των Dinham και Scott (2002) και του Herzberg (1966), εξετάζοντας επιπρόσθετα δυο μεταβλητές, που η υπάρχουσα βιβλιογραφία δεν έχει διερευνήσει. Οι επιπρόσθετες μεταβλητές είναι το μάθημα της σχολικής εμπειρίας και τα πέντε πρώτα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας. Η επίτευξη αυτού του σκοπού και η διερεύνηση των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων καθορίζουν, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, το είδος της μεθοδολογίας που πρέπει να χρησιμοποιηθεί και καθοδηγούν στην επιλογή του είδους, της μεθόδου συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.

Στο κεφάλαιο αυτό αναπτύσσεται η φιλοσοφία και το είδος της μεθοδολογίας που επιλέγηκε να χρησιμοποιηθεί. Παρουσιάζεται ο πληθυσμός της έρευνας. Περιγράφονται οι μεταβλητές και τα εργαλεία που αναπτύχθηκαν για τη μέτρηση των απόψεων των υποκειμένων της έρευνας, σε σχέση με την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Επεξηγούνται αναλυτικά τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας όπως και οι στατιστικές αναλύσεις που χρησιμοποιήθηκαν, ο τρόπος διόρθωσης των δεδομένων και ο έλεγχος της εγκυρότητάς τους.

Φιλοσοφία και μεθοδολογία της έρευνας

Η φιλοσοφία της παρούσας έρευνας στηρίζεται στον λογικό εμπειρισμό. Η έρευνα σχεδιάστηκε με τρόπο που να συνδυάζει τον εμπειρισμό, δηλαδή την ιδέα ότι η γνώση δεν μπορεί παρά να βασίζεται σε παρατηρήσιμα δεδομένα, με τον ορθολογισμό, δηλαδή ότι η παραγωγή γνώσης περιλαμβάνει και μία συνιστώσα λογικής ανάλυσης (Robson, 1997).

Η παρούσα εργασία έχει χαρακτήρα κανονιστικό και προσπαθεί να μεταφέρει τακτικές της επιστημονικής μεθόδου της κλασικής φυσικής στην εκπαιδευτική έρευνα. Στόχος της εργασίας είναι η αναζήτηση επιστημονικά έγκυρων απαντήσεων σε ερωτήματα που αφορούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η επιβεβαίωση και προέκταση της θεωρίας του Herzberg (1966) και Dinham και Scott (2000). Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο επιδιώκεται η εξήγηση της εξέλιξης της επαγγελματικής ικανοποίησης, από τη στιγμή που φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων έρχονται σε πρώτη ουσιαστική επαφή με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, μέσα στα πλαίσια του μαθήματος της σχολικής εμπειρίας, μέχρι το διορισμό τους και τη συμπλήρωση της πρώτης πενταετίας στο επάγγελμα. Η έρευνα αυτή επιδιώκει να διατυπώσει γενικεύσεις με τη χρήση «αντικειμενικών» εργαλείων αξιοποιώντας μεθόδους της ποσοτικής έρευνας. Ταυτόχρονα, η έρευνα έχει και ερμηνευτικό χαρακτήρα, αφού στοχεύει στην κατανόηση του υποκειμενικού κόσμου της ανθρώπινης εμπειρίας, προβάλλοντας το πλήθος των πολυπρισματικών εικόνων της ανθρώπινης συμπεριφοράς, οι οποίες έχουν τόσες παραλλαγές, όσες οι καταστάσεις και τα πλαίσια που τις υποβαστών (Cohen & Manion 1997).

Μέσα σε αυτό το φιλοσοφικό πλαίσιο η έρευνα αυτή χρησιμοποιεί την ποσοτική προσέγγιση συνδυάζοντας δύο μεθόδους ποσοτικής έρευνας: τη διαχρονική έρευνα τύπου επισκόπησης και οιονεί πειραματικά σχέδια (quasi-experiments). Ακολουθεί οιονεί πειραματικά σχέδια (quasi-experiments), επειδή η φύση των ερωτημάτων είναι τέτοια που απαιτεί την ανίχνευση σχέσεων αιτίας-αιτιατού (Miller, 1984). Σύμφωνα με τον Kyriakides (2005) η χρήση της πειραματικής μεθόδου στην εκπαιδευτική έρευνα δεν χρησιμοποιείται συχνά, αφού οι περισσότερες έρευνες έχουν συσχετιστικό χαρακτήρα. Παρέχει, όμως, σημαντικές δυνατότητες, σύμφωνα με τον Borgman (2003) για την εξεύρεση σχέσεων αιτίας-αιτιατού, γεγονός που κρίνεται επιτακτικά αναγκαίο στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας. Επίσης, η χρήση της μεθόδου αυτής ενισχύεται από την ανάγκη για σύγκριση των τριών ομάδων του πληθυσμού της έρευνας (φοιτητές, νεοδιορισθέντες και έμπειροι εκπαιδευτικοί), αφού με τη μέθοδο αυτή αυξάνονται οι αποκλίσεις των ανεξάρτητων μεταβλητών, σε σχέση με την εξαρτημένη μεταβλητή. Το γεγονός αυτό φανερώνει τη σημασία που έχει η χρήση της τεχνικής αυτής στην ανάπτυξη και εγκυροποίηση ενός μοντέλου, το οποίο να επιτρέπει τη διερεύνηση πολύ πιο σύνθετων σχέσεων ανάμεσα στις μεταβλητές (Hancock & Mueller, 2006).

Ο συνδυασμός της ψευδοπειραματικής μεθόδου και της διαχρονικής έρευνας συμβάλλει στην ανάπτυξη του χώρου της εκπαιδευτικής διοίκησης και της επαγγελματικής ικανοποίησης που είναι μια συμπεριφορά που μπορεί να παρουσιάζει αλλαγές στο χρόνο. Συγκεκριμένα, οι διαχρονικές έρευνες μπορούν να μετρήσουν μεταβολές στο χρόνο των εξαρτημένων τους μεταβλητών και με τη βοήθεια των δομικών μοντέλων να εντοπίσουν ανεξάρτητες μεταβλητές οι οποίες μπορούν να ερμηνεύσουν τις αποκλίσεις στις αλλαγές αυτές. Επίσης, ο ερευνητής μπορεί να ελέγξει τη γενικευσιμότητα των μοντέλων που προκύπτουν σε μια χρονική στιγμή ή και να εντοπίσει διαφοροποιημένα θεωρητικά σχήματα που ερμηνεύουν ένα φαινόμενο όταν βρίσκεται σε διαφορετικές φάσεις. Στην περίπτωση της έρευνας για την επαγγελματική ικανοποίηση, οι διαχρονικές έρευνες μπορούν, επίσης, να εντοπίσουν επιδράσεις των συνθηκών εργασίας, των προσωπικών χαρακτηριστικών και των χαρακτηριστικών του επαγγέλματος σε βάθος χρόνου (long term effects). Ακόμη, η συγκέντρωση διαχρονικών δεδομένων επιτρέπει στον ερευνητή να εντοπίσει δυναμικές σχέσεις ανάμεσα σε μεταβλητές που αποτελούν σε ένα προγενέστερο στάδιο αιτία η μια για την άλλη.

Σε ψευδοπειραματικές έρευνες υπάρχει ανάγκη συγκέντρωσης διαχρονικών δεδομένων, αφού ο ερευνητής χρειάζεται να εντοπίσει το βαθμό στον οποίο οι αλλαγές σε μια εξαρτημένη μεταβλητή προκύπτουν από την παρέμβαση και όχι από άλλους παράγοντες. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η παρούσα έρευνα χρησιμοποιώντας γνωστική βάση αποσκοπεί στο να διευρύνει τις υπάρχουσες γνώσεις στο χώρο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και να αντιμετωπίσει τα κενά στην υπάρχουσα γνώση.

Συνοπτικά, η παρούσα εργασία εστιάζει το ενδιαφέρον της στη διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Στοχεύει στην ανάπτυξη ενός δομικού μοντέλου, το οποίο θα συνδυάζει τις δύο υπάρχουσες θεωρητικές σχολές της επαγγελματικής ικανοποίησης. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται η επιβεβαίωση και προέκταση των θεωριών του Herzberg (1966) και Dinham και Scott (2000). Παράλληλα, η διαχρονική μελέτη της ανάπτυξης της επαγγελματικής ικανοποίησης, από τα χρόνια των σπουδών μέχρι τα πρώτα πέντε χρόνια εργασίας, στοχεύει στη διερεύνηση του φαινομένου της γνωστικής ασυμφωνίας κατά την εξέλιξή της. Ο σκοπός αυτός υλοποιείται μέσα από τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιο δομικό μοντέλο περιγράφει καλύτερα την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και των φοιτητών ως μονοδιάστατης ή πολυδιάστατης έννοιας;
2. Πώς επιδρά στις αντιλήψεις των φοιτητών για την επαγγελματική ικανοποίηση η πρώτη επαφή με το επάγγελμα στα πλαίσια του μαθήματος τη σχολικής εμπειρίας;
3. Πώς επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών τα πρώτα πέντε χρόνια εργασίας σε δημοτικό σχολείο;
4. Πώς αναπτύσσεται η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και των φοιτητών από το τέταρτο έτος των σπουδών τους μέχρι τη συμπλήρωση της πρώτης πενταετίας στο επάγγελμα;

Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε εννιά φάσεις, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1
Χρονοδιάγραμμα της έρευνας

Φάσεις	Χρονική περίοδος	Ενέργειες
1 ^η	Ιανουάριος 2007 – Αύγουστος 2007	Διαμόρφωση μεταβλητών δομικού μοντέλου και ανάπτυξη ερωτηματολογίων αναμενόμενης και πραγματικής επαγγελματικής ικανοποίησης νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών και φοιτητών.
2 ^η	Αύγουστος 2007	Πιλοτική χορήγηση ερωτηματολογίων για έλεγχο εγκυρότητας και γενικευσιμότητάς τους σε φοιτητές και εκπαιδευτικούς. Διόρθωση και τελική μορφοποίησή τους.
3 ^η	Σεπτέμβριος 2007	Χορήγηση ερωτηματολογίων σε φοιτητές που μετείχαν στο πρόγραμμα σχολικής εμπειρίας του χειμερινού εξαμήνου 2007-2008 και νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς για μέτρηση της αναμενόμενης επαγγελματικής ικανοποίησης.
4 ^η	Οκτώβριος 2007	Χορήγηση ερωτηματολογίων σε φοιτητές που μετείχαν στο πρόγραμμα σχολικής εμπειρίας του χειμερινού εξαμήνου 2007-2008 για μέτρηση της πραγματικής επαγγελματικής ικανοποίησης αναφορικά με τις πρώτες πέντε εβδομάδες σχολικής εμπειρίας.
5 ^η	Δεκέμβριος 2007	Επαναχορήγηση ερωτηματολογίων σε φοιτητές που μετείχαν στο πρόγραμμα σχολικής εμπειρίας του χειμερινού εξαμήνου 2007-2008 για μέτρηση της πραγματικής επαγγελματικής ικανοποίησης αναφορικά με τις δέκα εβδομάδες σχολικής εμπειρίας. Χορήγηση ερωτηματολογίου σε νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς για μέτρηση της πραγματικής επαγγελματικής ικανοποίησης.
6 ^η	Ιανουάριος 2008	Χορήγηση ερωτηματολογίων σε φοιτητές που μετείχαν στο πρόγραμμα σχολικής εμπειρίας του εαρινού εξαμήνου 2007-2008 για μέτρηση της αναμενόμενης επαγγελματικής ικανοποίησης.
7 ^η	Μάρτιος 2008	Χορήγηση ερωτηματολογίων σε φοιτητές που μετείχαν στο πρόγραμμα σχολικής εμπειρίας του εαρινού εξαμήνου 2007-2008 για μέτρηση της πραγματικής επαγγελματικής ικανοποίησης αναφορικά με τις πρώτες πέντε εβδομάδες σχολικής εμπειρίας.
8 ^η	Απρίλιος 2008	Επαναχορήγηση ερωτηματολογίων σε φοιτητές που μετείχαν στο πρόγραμμα σχολικής εμπειρίας του εαρινού εξαμήνου

Φάσεις	Χρονική περίοδος	Ενέργειες
		2007-2008 για μέτρηση της πραγματικής επαγγελματικής ικανοποίησης αναφορικά με τις δέκα εβδομάδες σχολικής εμπειρίας. Επαναχορήγηση ερωτηματολογίου σε νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς για μέτρηση της πραγματικής επαγγελματικής ικανοποίησης.
9 ^η	Μάιος 2008 – Μάιος 2009	Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων της έρευνας.

Συγκεκριμένα, οι εννιά φάσεις της έρευνας υλοποιήθηκαν με την ακόλουθη διαδικασία:

Κατά την πρώτη φάση (Ιανουάριος – Αύγουστος 2007) διαμορφώθηκαν οι μεταβλητές του δομικού μοντέλου της έρευνας και αναπτύχθηκαν δύο ξεχωριστά εργαλεία που μέτρησαν την αναμενόμενη επαγγελματική ικανοποίηση των φοιτητών και την πραγματική και προσδοκώμενη επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στη φάση αυτή κατασκευάστηκαν τα εργαλεία, που ουσιαστικά ήταν δύο ερωτηματολόγια, και τα οποία περιλάμβαναν ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπως περιγράφεται στο υποκεφάλαιο για τα μέσα συλλογής των δεδομένων.

Στη δεύτερη φάση της έρευνας (Αύγουστος 2007) χορηγήθηκαν πιλοτικά τα ερωτηματολόγια και έγινε έλεγχος της εγκυρότητας γνώρισματος και γενικευσιμότητας των ερωτηματολογίων. Στη φάση αυτή χορηγήθηκαν πιλοτικά ερωτηματολόγια τόσο σε φοιτητές όσο και σε εκπαιδευτικούς. Οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν περιγράφονται στη συνέχεια.

Στην τρίτη φάση της έρευνας (Σεπτέμβριος 2007), μετά την εγκυροποίηση των ερωτηματολογίων, χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια σε φοιτητές, που συμμετείχαν στο πρόγραμμα σχολικής εμπειρίας του χειμερινού εξαμήνου 2007-2008, και νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς, που μετρούσαν την αναμενόμενη επαγγελματική ικανοποίηση σε νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς στην αρχή της σχολικής χρονιάς, όπως και των φοιτητών στην αρχή του ακαδημαϊκού έτους.

Στην τέταρτη φάση της έρευνας (Οκτώβριος 2007), χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο αποκλειστικά στους φοιτητές, αφού είχαν ολοκληρώσει έναν κύκλο εργασιών στο χώρο του σχολείου. Οι φοιτητές είχαν ολοκληρώσει ήδη πέντε εβδομάδες σχολικής εμπειρίας στο χώρο του σχολείου. Το χρονικό αυτό διάστημα είχε παρεμβατικό χαρακτήρα για τους σκοπούς της έρευνας στο επίπεδο φοιτητών. Η επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου ουσιαστικά μετρούσε την πραγματική επαγγελματική ικανοποίησή τους, όπως διαμορφώθηκε κατά το χρονικό διάστημα της παρέμβασης.

Η πέμπτη φάση της έρευνας (Δεκέμβριος 2007) πραγματοποιήθηκε, αφού είχε ολοκληρωθεί μια παρεμβατική χρονική περίοδος δέκα εβδομάδων, τόσο για τους φοιτητές που μετείχαν στο πρόγραμμα σχολικής εμπειρίας όσο και στους νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο μέτρησης της πραγματικής επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως διαμορφώθηκε μετά την ολοκλήρωση της σχολικής εμπειρίας της συγκεκριμένης ομάδας φοιτητών και δέκα εβδομάδων για τους νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς.

Η έκτη φάση της έρευνας (Ιανουάριος 2008) απευθυνόταν σε δεύτερη ομάδα φοιτητών, οι οποίοι μετείχαν στο πρόγραμμα σχολικής εμπειρίας του εαρινού εξαμήνου 2007-2008. Ως εκ τούτου, σ' αυτή τη φάση χορηγήθηκε στην ομάδα των φοιτητών το ερωτηματολόγιο, το οποίο μετρούσε την αναμενόμενη επαγγελματική ικανοποίηση τους.

Η έβδομη φάση της έρευνας, πέντε εβδομάδες αργότερα (Μάρτιος 2008), πραγματοποιήθηκε με χορήγηση των ερωτηματολογίων στους φοιτητές, που είχαν ολοκληρώσει τις πρώτες πέντε εβδομάδες σχολικής εμπειρίας. Σε αυτή τη φάση, το ερωτηματολόγιο μετρούσε την πραγματική επαγγελματική ικανοποίησή τους.

Στην όγδοη φάση της έρευνας (Απρίλιος 2008), το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε τόσο στη δεύτερη ομάδα φοιτητών, όσο και στους νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς που μετείχαν στην έρευνα, με σκοπό τη μέτρηση της πραγματικής επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Οι φοιτητές της δεύτερης ομάδας είχαν ολοκληρώσει τις δέκα εβδομάδες σχολικής εμπειρίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί είχαν ολοκληρώσει τα δύο τρίμηνα της σχολικής χρονιάς.

Στην τελευταία και ένατη φάση της έρευνας (Μάιος 2008- Μάιος 2009), έγινε ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων. Τα δεδομένα καταχωρήθηκαν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS έγινε περιγραφική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων (αναμενόμενης και πραγματικής επαγγελματικής ικανοποίησης) και έλεγχος της αξιοπιστίας. Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό πρόγραμμα Mplus, για να γίνει επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση και λανθάνουσα ανάλυση αναπτυξιακών μοντέλων (Latent Growth Analysis). Αναπτύχθηκαν μοντέλα δομικής εξίσωσης για τον έλεγχο του μοντέλου, όπως αυτό διαμορφώθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS και έγινε εφαρμογή της πολλαπλής επαναληπτικής ανάλυσης διασποράς (manova repeated measures) με σκοπό να παρουσιάσει διαφορές μεταξύ των ομάδων (φοιτητές και εκπαιδευτικοί), οι οποίες οφείλονταν στις αποκλίσεις που υπήρχαν μεταξύ των ομάδων του δείγματος της έρευνας κατά τις διάφορες φάσεις της χορήγησής του. Η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας παρουσιάζεται συνοπτικά στο Διάγραμμα 10.

Πληθυσμός της έρευνας

Υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν όλοι οι τεταρτοετείς φοιτητές του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου, που παρακολούθησαν το μάθημα της σχολικής εμπειρίας το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008 και όλοι οι πτυχιούχοι του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου που αποφοίτησαν μετά το 2002.

Συγκεκριμένα, ο πληθυσμός της έρευνας ήταν 600 διορισμένοι εκπαιδευτικοί, πτυχιούχοι του Πανεπιστημίου Κύπρου που αποφοίτησαν τις χρονιές 2002, 2003, 2004 και 2005 και 178 τεταρτοετείς φοιτητές που παρακολούθησαν το μάθημα της σχολικής εμπειρίας το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008

Συμμετείχαν τελικά στην έρευνα, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 2 όσα από τα υποκείμενα του πληθυσμού αποδέχτηκαν να συμμετέχουν στις τρεις φάσεις της έρευνας, συμπληρώνοντας τα αντίστοιχα ερωτηματολόγια. Συγκεκριμένα έλαβαν μέρος στην έρευνα συνολικά 360 πτυχιούχοι δάσκαλοι που αναλογεί στο 60% του συνολικού πληθυσμού και 178 τεταρτοετείς φοιτητές που αντιπροσωπεύει το 100% του πληθυσμού των φοιτητών. Ο συνολικός αριθμός ανταπόκρισης αντιστοιχεί στο 69.2% του πληθυσμού. Αναλυτικά, από τους 150 πτυχιούχους του 2002 απάντησαν και τα 3 μέρη του ερωτηματολογίου οι 73, ποσοστό 48.7%, από τους 150 πτυχιούχους του 2003 απάντησαν και τα 3 μέρη του ερωτηματολογίου οι 108, ποσοστό 72%, από τους 150 πτυχιούχους του 2004 απάντησαν και τα 3 μέρη του ερωτηματολογίου οι 92, ποσοστό 61.3% και από τους 150 πτυχιούχους του 2005 απάντησαν και τα 3 μέρη του ερωτηματολογίου οι 87, ποσοστό 58%. Ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις τέσσερις ομάδες των πτυχιούχων (2002,2003,2004,2005), αφού ο δείκτης Chi-square (χ^2) δεν είναι στατιστικά σημαντικός (χ^2 (3)= 6.95, $p < .05$). Τέλος από τους 178 τεταρτοετείς φοιτητές του ακαδημαϊκού έτους 2007-2008 απάντησαν τα ερωτηματολόγια και οι 178, ποσοστό 100%.

Πίνακας 2

Ο πληθυσμός της έρευνας

	Συνολικός πληθυσμός	Πληθυσμός που συμμετείχε την έρευνα	Ποσοστό θετικής ανταπόκρισης
	N	N	%
Πτυχιούχοι 2002	150	73	48.7%
Πτυχιούχοι 2003	150	108	72.0%
Πτυχιούχοι 2004	150	92	61.3%
Πτυχιούχοι 2005	150	87	58.0%
Σύνολο πτυχιούχων	600	360	60.0%
Τεταρτοετείς φοιτητές	178	178	100%
Σύνολο πληθυσμού	778	538	69.2%

Το υψηλό ποσοστό ανταπόκρισης στην παρούσα έρευνα οφείλεται στον τρόπο και τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη χορήγηση και τη συλλογή των ερωτηματολογίων σε κάθε φάση της έρευνας. Αρχικά διενεργήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία με όλους τους πτυχιούχους του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής που αποφοίτησαν μετά το 2002. Τους εξηγήθηκε ο σκοπός, η χρησιμότητα και η σημασία της συμμετοχής τους στην έρευνα, παράλληλα με την προσωπική διαβεβαίωση πως οι πληροφορίες που θα έδιναν θα παρέμεναν εμπιστευτικές. Στη συνέχεια αποστάληκαν ταχυδρομικά τα ερωτηματολόγια σε όσους πτυχιούχους δήλωσαν πρόθεση συμμετοχής στην έρευνα. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν περιθώριο μιας εβδομάδας να απαντήσουν το ερωτηματολόγιο και να το επιστρέψουν πίσω στον ερευνητή ταχυδρομικώς σε χαρτοσημασμένο φάκελο που τους είχε αποσταλεί. Παρόμοια διαδικασία ακολουθήθηκε και στον πληθυσμό των φοιτητών με τη διαφορά πως η αρχική ενημέρωση έγινε για όλους τους φοιτητές ομαδικά σε χρόνο που παραχωρήθηκε από το μάθημα της σχολικής εμπειρίας.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Οι επιστημονικές απόψεις για τη φύση της επαγγελματικής ικανοποίησης χαρακτηρίζονται από διαφορετικότητα και πολυμορφία (Agho et al., 1993). Ερευνητές ορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση ως μια έννοια με στατικό χαρακτήρα

(Fenstinger, 1957· Smith, Kendall & Hullin, 1969), ενώ άλλοι της αποδίδουν μια μεταβαλλόμενη διάσταση (March & Simon, 1958). Συγκεκριμένα, οι ερευνητές που αποδίδουν στατικό χαρακτήρα στην επαγγελματική ικανοποίηση θεωρούν πως τα άτομα αποτυπώνουν στη συνείδησή τους την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης ως μια σταθερή και αναλλοίωτη αξία στο χρόνο, η οποία και παραμένει αμετάβλητη από την αρχή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας μέχρι και την αφυπηρέτησή τους. Οι ερευνητές (Quarstein et al., 1992) που θεωρούν την επαγγελματική ικανοποίηση μεταβαλλόμενη, εξηγούν πως αυτή μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με τα δεδομένα που διαμορφώνονται κάθε νέο σχολικό έτος στη σχολική μονάδα, όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί.

Η μορφή της επαγγελματικής ικανοποίησης από άλλους ερευνητές (Fenstinger, 1957· March & Simon, 1958· Smith, Kendall & Hullin, 1969) εκλαμβάνεται ως μονοδιάστατη μεταβλητή, ενώ από άλλους προσεγγίζεται ως πολυδιάστατη (Glisson & Durick, 1988). Οι πρώτοι ασχολούνται κυρίως με τη μεταβολή της επαγγελματικής ικανοποίησης στο χρόνο και οι δεύτεροι αναζητούν παράγοντες που καθορίζουν ή και προβλέπουν την επαγγελματική ικανοποίηση.

Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών προσεγγίστηκε επαγωγικά. Υιοθετήθηκε αυτή η μέθοδος, με το σκεπτικό πως ευνοεί την πολυσυλλεκτικότητα στους παράγοντες που διαμορφώνουν την έννοια αυτή και επιτρέπει στον ερευνητή να διαπιστώσει κατά πόσο η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης έχει μονοδιάστατο ή πολυδιάστατο χαρακτήρα.

Για να γίνει εφικτή η μέτρηση της πραγματικής και αναμενόμενης επαγγελματικής ικανοποίησης, διερευνώντας τόσο το μονοδιάστατο όσο και τον πολυδιάστατο χαρακτήρα που της αποδίδεται, κατασκευάστηκαν δύο εργαλεία μέτρησης τα οποία στηρίχθηκαν στο ερωτηματολόγιο των Dinham και Scott (1998), όπως και σε αυτό που χρησιμοποιήθηκε από τους Menon και Christou (2002) και Zembylas και Papanastasiou (2003). Τα εργαλεία, που χρησιμοποιήθηκαν ως οδηγός, τροποποιήθηκαν κατάλληλα ώστε να ανταποκρίνονται τόσο στις ιδιαίτερες καταστάσεις του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και στον πληθυσμό της έρευνας, που συστάθηκε από φοιτητές και εκπαιδευτικούς.

Οι Zembylas και Papanastasiou (2003), για την κατασκευή των δικών τους ερωτηματολογίων στηρίχθηκαν στο ερωτηματολόγιο των Dinham και Scott (1998), αφού το μετέφρασαν και το προσαρμοσαν στα δεδομένα του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Η κατασκευή των ερωτηματολογίων για την παρούσα ερευνητική εργασία αξιοποίησε τα ήδη προσαρμοσμένα ερωτηματολόγια των Menon και Christou (2002) και των Zembylas και Papanastasiou (2003) στα σημεία που παρουσίαζαν τομές. Χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, και άλλες δηλώσεις από το ερωτηματολόγιο των Dinham και Scott (1998) οι οποίες δεν είχαν χρησιμοποιηθεί στα μεταφρασμένα ερωτηματολόγια των ερευνών που έγιναν από τους Menon και Christou (2002) και τους Zembylas και Papanastasiou (2003). Οι επιπρόσθετες δηλώσεις, που αξιοποιήθηκαν από το αρχικό ερωτηματολόγιο των Dinham και Scott (1998), μεταφράστηκαν από τον ερευνητή και στη συνέχεια δόθηκαν σε αγγλόφωνο μεταφραστή για να τα μεταφράσει από τα ελληνικά στα αγγλικά. Στη συνέχεια, ακολούθησε διασταύρωση των δύο αγγλικών εκδοχών και έγινε η κατασκευή των δύο ερωτηματολογίων στα ελληνικά, για να ακολουθήσει ο πιλοτικός έλεγχός τους.

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν για πιλοτικό έλεγχο σε μικρό αριθμό εκπαιδευτικών και φοιτητών με σκοπό τον έλεγχο εγκυρότητας όψης (face validity), περιεχομένου (content validity), γνωρίσματος (construct validity), έλεγχο γενίκευσης των αποτελεσμάτων και έλεγχο της εσωτερικής αξιοπιστίας. Οι διορθώσεις, που έγιναν κατά την πιλοτική φάση, ήταν μόνο λεκτικές, ώστε η κάθε δήλωση του ερωτηματολογίου να είναι απόλυτα σαφής για τους μετέχοντες στην έρευνα. Το αναθεωρημένο ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε στη συνέχεια από την καθοδηγητική επιτροπή της έρευνας ως προς τη διαδικασία που ακολουθήθηκε και ως προς τη σαφήνειά του. Ιδιαίτερη σημασία, κατά την κατασκευή του ερωτηματολογίου, δόθηκε στον τρόπο που μορφοποιήθηκε, όπως και στην έκτασή του έτσι, ώστε να μπορεί να συμπληρωθεί εύκολα και σε μικρό χρονικό διάστημα από τον πληθυσμό της έρευνας. Τα τελικά ερωτηματολόγια (όπως παρουσιάζονται στα Παραρτήματα Α' - Στ'), που διαμορφώθηκαν είχαν σκοπό να μετρήσουν αφ' ενός την αναμενόμενη επαγγελματική ικανοποίηση και αφ' ετέρου την πραγματική επαγγελματική ικανοποίηση.

Το ερωτηματολόγιο της αναμενόμενης επαγγελματικής ικανοποίησης απαρτιζόταν από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονταν δύο βασικά ερωτήματα που εξέταζαν τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μετεχόντων

στην έρευνα μέσα από δηλώσεις. Το πρώτο ερώτημα απαρτιζόταν από πέντε κατηγορικές δηλώσεις, της μορφής ΝΑΙ / ΟΧΙ, που αφορούσαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και των αντίστοιχων σπουδών. Το δεύτερο ερώτημα του μέρους αυτού απαρτιζόταν από εννιά δηλώσεις. Οι δηλώσεις αυτές εξέταζαν παράγοντες που πιθανόν οι μετέχοντες στην έρευνα να είχαν λάβει υπόψη κατά την επιλογή του επαγγέλματος. Οι μετέχοντες καλούνταν να διαβαθμίσουν τις απόψεις τους στη βάση μιας ισοδιαστημικής κλίμακας Likert πέντε σημείων.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου της αναμενόμενης επαγγελματικής ικανοποίησης οι μετέχοντες στην έρευνα καλούνταν να δηλώσουν το βαθμό της ικανοποίησης σε μια ισοδιαστημική κλίμακα Likert πέντε σημείων, που ανέμεναν να έχουν από εννιά παράγοντες του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Οι εννιά παράγοντες αναπτύσσονταν σε 44 δηλώσεις, οι οποίες τοποθετήθηκαν σε τυχαία σειρά στην τελική μορφή του ερωτηματολογίου. Οι παράγοντες, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 3, ήταν: η ηγεσία και το σχολικό κλίμα, τα επιτεύγματα και η συμπεριφορά των μαθητών, η συμβουλευτική αγωγή, ο μισθός και το επίσημο ωράριο, η επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη, η αναγνώριση, ο συνδικαλισμός, ο φόρτος εργασίας και οι σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα.

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο εξέταζε την πραγματική επαγγελματική ικανοποίηση των μετεχόντων στην έρευνα. Το ερωτηματολόγιο απαρτιζόταν από ένα μόνο μέρος. Στο μέρος αυτό περιλαμβάνονταν όλες οι δηλώσεις που υπήρχαν και στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου της αναμενόμενης επαγγελματικής ικανοποίησης, διατυπωμένες, όμως, με τρόπο που να συλλέγουν απόψεις για την πραγματική επαγγελματική ικανοποίηση.

Πίνακας 3

Οι παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης

Δείκτες	Επιμέρους δείκτες των παραγόντων πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης
Επιτεύγματα και συμπεριφορά των μαθητών	<ul style="list-style-type: none"> • Ικανότητα επίδρασης στις επιδόσεις των μαθητών • Ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών στα μαθήματα που διδάσκει ο εκπαιδευτικός. • Ικανότητα επίδρασης στις στάσεις των μαθητών σε διάφορα θέματα • Βελτίωση της γενικής συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο.
Συμβουλευτική αγωγή	<ul style="list-style-type: none"> • Εργασία με μαθητές που έχουν οικογενειακά προβλήματα • Εργασία με λιγότερο ικανούς μαθητές • Εργασία με ιδιαίτερα ικανούς μαθητές • Εργασία με παιδιά μεταναστών
Μισθός και επίσημο ωράριο εργασίας	<ul style="list-style-type: none"> • Επίσημο ωράριο εργασίας • Διακοπές σε συγκεκριμένες περιόδους του έτους • Ύψος μισθού
Επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη	<ul style="list-style-type: none"> • Ευκαιρίες για προαγωγή ή και επαγγελματική ανέλιξη • Εύρος επιμορφωτικών προγραμμάτων που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς • Δυνατότητα ανάπτυξης επαγγελματικών δεξιοτήτων
Αναγνώριση	<ul style="list-style-type: none"> • Αναγνώριση των προσπαθειών του εκπαιδευτικού από την κοινωνία • Αναγνώριση των προσπαθειών του εκπαιδευτικού από τους γονείς των μαθητών • Κύρος του επαγγέλματος στην κοινωνία • Εντυπώσεις που μεταδίδουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης για τους εκπαιδευτικούς
Συνδικαλισμός	<ul style="list-style-type: none"> • Ο τρόπος που οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών αντιπροσωπεύουν τα συμφέροντα των μελών τους • Ο τρόπος που οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών εργάζονται για τη βελτίωση της εκπαίδευσης
Φόρτος εργασίας	<ul style="list-style-type: none"> • Ο χρόνος, πέρα από το διδακτικό χρόνο, που αφιερώνεται από τον εκπαιδευτικό σε διδακτικές δραστηριότητες. • Οργάνωση διδακτικών δραστηριοτήτων • Ο χρόνος που αφιερώνεται σε προετοιμασία γιορτών και άλλων ενδοσχολικών εκδηλώσεων • Ο χρόνος που αφιερώνεται σε συνεδρίες προσωπικού • Οι επιδράσεις και οι συνέπειες του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην προσωπική ζωή
Σχέσεις με γονείς και την κοινότητα	<ul style="list-style-type: none"> • Σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών • Σχέσεις του εκπαιδευτικού με μέλη της κοινότητας • Σχέσεις του εκπαιδευτικού με το Σύνδεσμο Γονέων • Συμμετοχή της τοπικής κοινότητας στο σχολείο
Ηγεσία και σχολικό κλίμα	<ul style="list-style-type: none"> • Αναγνώριση της εργασίας του εκπαιδευτικού από το προσωπικό του σχολείου. • Αναγνώριση των προσπαθειών του εκπαιδευτικού από το διευθυντή του σχολείου • Εκτίμηση που εισπράττει ο εκπαιδευτικός ως άτομο μέσα στη σχολική μονάδα • Σχέσεις με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου • Υποστήριξη από το διευθυντή του σχολείου • Υποστήριξη από τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου • Ποιότητα της ηγεσίας • Ευκαιρίες άσκησης του ηγετικού ρόλου από τον εκπαιδευτικό στα πλαίσια της σχολικής μονάδας • Ευκαιρίες κοινωνικής συναναστροφής με άλλους εκπαιδευτικούς εντός της σχολικής μονάδας.

Εγκυρότητα εργαλείων μέτρησης

Οι δηλώσεις που έχουν συμπεριληφθεί στο ερωτηματολόγιο προέρχονταν κατά βάση από τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν από τους Dinham και Scott (1998), Menon και Christou (2002) και Zembylas και Papanastasiou (2003). Συγκεκριμένα, ένας αριθμός δηλώσεων αξιολογήθηκε αυτούσιος όπως διατυπώθηκε στα ερωτηματολόγια των προαναφερθέντων ερευνητών. Ένας άλλος αριθμός δηλώσεων αντλήθηκε από τα προαναφερθέντα ερωτηματολόγια, αλλά προσαρμόστηκε στα δεδομένα της παρούσας έρευνας και μια άλλη ομάδα δηλώσεων αναπτύχθηκε ειδικά για τους σκοπούς της έρευνας από τον ερευνητή. Γι' αυτό το λόγο κρίθηκε σκόπιμο να ελεγχθεί η φαινομενική εγκυρότητα των δηλώσεων. Ζητήθηκε από την τριμελή καθοδηγητική επιτροπή της έρευνας και από τρεις εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τις δηλώσεις που αναπτύχθηκαν, ως προς την καταλληλότητά τους και το βαθμό συνάφειας με τους παράγοντες για τους οποίους αποτελούν δείκτες μέτρησης. Οι δηλώσεις, τις οποίες τουλάχιστον τέσσερις αξιολογητές θεωρούσαν ως κατάλληλες, δεν έτυχαν τροποποίησης, ενώ έγιναν οι αναγκαίες διορθώσεις στις δηλώσεις που κρίθηκαν προβληματικές από την πλειοψηφία των αξιολογητών.

Η παρούσα εργασία και τα προτεινόμενα μοντέλα

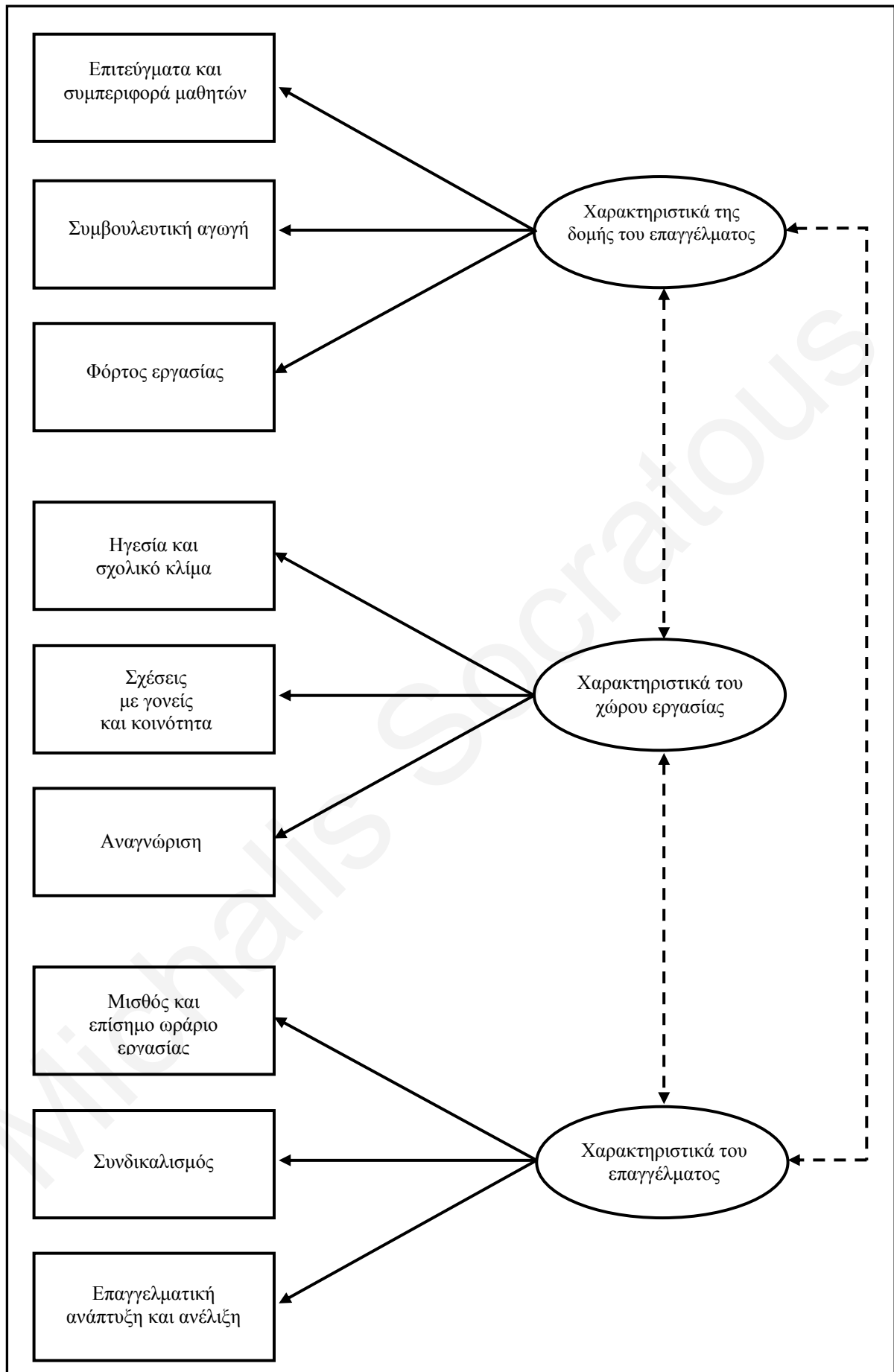
Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει αναδείξει την πολυπρισματική προσέγγιση που δέχτηκε η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης και τις πτυχές που πιθανόν να την καθορίζουν. Η επαγωγική μελέτη της έννοιας της επαγγελματικής ικανοποίησης στην παρούσα εργασία, αναδεικνύει τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της. Διαστάσεις που προβάλλονται μέσα από τη διερεύνησή της αποτυπώνουν χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας και των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εργαζομένων, όπως και χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Η σύνθεση των ερευνητικών ευρημάτων, όπως διαφάνηκαν μέσα από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, στόχευε στο να περιγράψει τη δομή της επαγγελματικής ικανοποίησης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών και των

τεταρτοετών φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου, οι οποίοι μετείχαν στο πρόγραμμα σχολικής εμπειρίας. Η προσπάθεια περιγραφής της δομής της επαγγελματικής ικανοποίησης, οδήγησε στον έλεγχο εγκυρότητας ενός μοντέλου, στο οποίο οι παράγοντες «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος», «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας» και «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος» αποτελούσαν τα δομικά στοιχεία της έννοιας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Έρεισμα, κατά το σχεδιασμό του μοντέλου, αποτέλεσαν οι θεωρίες των ερευνητών που περιγράφουν την επαγγελματική ικανοποίηση ως φυσική συνέπεια της ύπαρξης των τριών παραγόντων (Agho et al., 1993· Glisson & Durick, 1988· Quarstein et al., 1992). Με αυτό τον τρόπο επιχειρείται η επιστημονική τεκμηρίωση της υπόθεσης των Dinham και Scott για την ύπαρξη ενός τρίτου παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης που αποτελείται από τα χαρακτηριστικά του χώρου του σχολείου. Επίσης, επιδιώκεται η επιβεβαίωση και προέκταση της θεωρίας του Herzberg (1966). Βασική υπόθεση της έρευνας είναι πως η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και των φοιτητών συνιστούν τρεις παράγοντες. Συγκεκριμένα:

- (α) δομή του διδασκαλικού επαγγέλματος,
- (β) συστημικοί/ κοινωνικοί παράγοντες (χαρακτηριστικά του επαγγέλματος) και
- (γ) παράγοντες που αφορούν το χώρο εργασίας.

Όπως παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 11 με βάση το προτεινόμενο μοντέλο, ο παράγοντας «δομή του διδασκαλικού επαγγέλματος» ερμηνεύεται από τρεις δείκτες επαγγελματικής ικανοποίησης, οι οποίοι είναι: «επιτεύγματα και συμπεριφορά μαθητών», «συμβουλευτική αγωγή» και «φόρτος εργασίας». Ο παράγοντας «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος» σχηματίζεται από τρεις δείκτες επαγγελματικής ικανοποίησης, οι οποίοι είναι ο «μισθός και επίσημο ωράριο εργασίας», η «επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη», και ο «συνδικαλισμός». Τέλος, ο παράγοντας που εξετάζει τα «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας» συνίσταται από τρεις δείκτες επαγγελματικής ικανοποίησης που είναι «ηγεσία και σχολικό κλίμα», οι «σχέσεις με γονείς και κοινότητα» και η «αναγνώριση».



Διάγραμμα 11. Το προτεινόμενο μοντέλο

Τεχνικές ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων

Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε κυρίως το λογισμικό γραμμικής δομικής ανάλυσης Mplus (Mouthen & Mouthen, 2004). Η αξιοποίηση του συγκεκριμένου λογισμικού επιδίωκε την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος της εργασίας:

1. Ποιο δομικό μοντέλο περιγράφει καλύτερα την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και των φοιτητών ως μονοδιάστατης ή πολυδιάστατης έννοιας;

Επίσης, ελέγχθηκε ο βαθμός προσαρμογής μοντέλων επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης, δομικών μοντέλων και μοντέλων ανάλυσης ομάδων.

Χρησιμοποιήθηκαν τρεις δείκτες ελέγχου του βαθμού προσαρμογής των μοντέλων. Ο πρώτος δείκτης, σύμφωνα με τους Mouthen και Mouthen (2004), είναι ο λόγος του χ^2 προς τους βαθμούς ελευθερίας του μοντέλου (χ^2 / df) που πρέπει να έχει τιμή μικρότερη του 2. Ο δεύτερος δείκτης είναι ο δείκτης comparative fit index (CFI), του οποίου η τιμή για να είναι αποδεκτή, πρέπει να είναι μεγαλύτερη από .90. Και ο τρίτος είναι ο δείκτης RMSEA, που πρέπει να έχει τιμή μικρότερη του .08 (Marcoullides & Schumacker, 1996). Για να ελεγχθεί η εγκυρότητα και η καταλληλότητα του προτεινόμενου μοντέλου επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (Ullstadius, Carlstedt & Gustafsson, 2004; Marcoullides & Schumacker, 1996). Ο έλεγχος της εγκυρότητας γραμμικών δομικών μοντέλων στόχευε στην ανίχνευση αιτιατών σχέσεων μεταξύ των παραγόντων της έρευνας.

Μια δεύτερη στατιστική ανάλυση διενεργήθηκε. Πρόκειται για την πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με τη χρήση επαναληπτικών μοντέλων (repeated measures). Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιήθηκε για να διερευνήσει το βαθμό που οι παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης («δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος», «συστημικοί / κοινωνικοί παράγοντες – χαρακτηριστικά του επαγγέλματος» και «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας») επιδρούν διαφορετικά στις δύο ομάδες του πληθυσμού της έρευνας («νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί» και «τεταρτοετείς φοιτητές») και να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα:

2. Πώς επιδρά στις αντιλήψεις των φοιτητών για την επαγγελματική ικανοποίηση η πρώτη επαφή με το επάγγελμα στα πλαίσια του μαθήματος τη σχολικής εμπειρίας;

3. Πώς επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών τα πρώτα πέντε χρόνια εργασίας σε δημοτικό σχολείο;

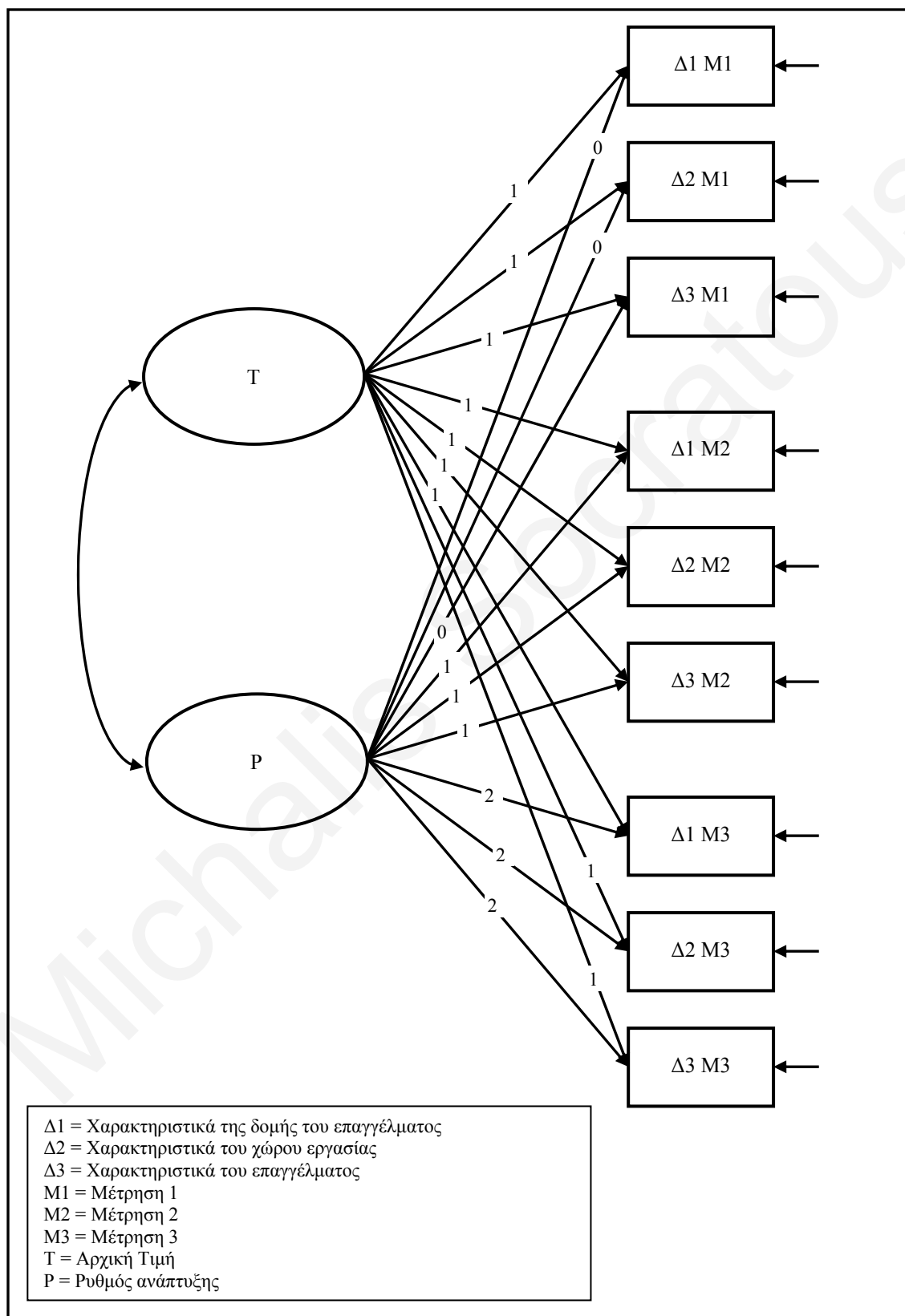
Η χρήση αυτής της μεθόδου συμβάλλει στον έλεγχο του βαθμού διαφοροποίησης των παραγόντων στο χρόνο στις δύο ομάδες. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε μήτρα 2X2X3 όπου ο πρώτος παράγοντας ήταν ανάμεσα (νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί Vs τεταρτοετείς φοιτητές) και οι άλλοι δύο εντός των παραγόντων και αντιπροσώπευαν ο δεύτερος τους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης («δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος», «συστημικοί / κοινωνικοί παράγοντες» και «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας») και ο τρίτος τις τρεις χρονικές στιγμές που χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο (χορήγηση ερωτηματολογίου αναμενόμενης επαγγελματικής ικανοποίησης, χορήγηση ερωτηματολογίου πραγματικής επαγγελματικής ικανοποίησης, επαναχορήγηση ερωτηματολογίου πραγματικής επαγγελματικής ικανοποίησης) (repeated measures with one between and two within variables).

Τέλος, μια άλλη στατιστική ανάλυση έγινε με σκοπό τη μελέτη της ανάπτυξης της επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών. Η ανάλυση αυτή χρησιμοποιήθηκε για να απαντήσει το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα:

4. Πώς αναπτύσσεται η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και των φοιτητών από το τέταρτο έτος των σπουδών τους μέχρι τη συμπλήρωση της πρώτης πενταετίας στο επάγγελμα;

Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση λανθάνοντων αναπτυξιακών μοντέλων (Latent Growth Modeling), η οποία μπορεί να μελετήσει μεταβλητές που έχουν μετρηθεί τουλάχιστον τρεις φορές και να εντοπίσει τις διαφορές από ένα υβριδικό μοντέλο και επιτρέπει τον υπολογισμό της ανάπτυξης της μεταβλητής στο επίπεδο του πληθυσμού αλλά και στο επίπεδο των ατόμων. Το γενικό μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε με την ανάλυση λανθάνοντων αναπτυξιακών μοντέλων για τον πληθυσμό των φοιτητών παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 12. Οι μετρήσεις που προέκυψαν για τους τρεις παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης μετά τη χορήγηση των ερωτηματολογίων σε τρεις φάσεις παρουσιάζονται στο μοντέλο ως Δν Μκ. Ο δείκτης ν, αντιπροσωπεύοντας τους τρεις παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης, δεικνύει με τον αριθμό 1 τα «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού

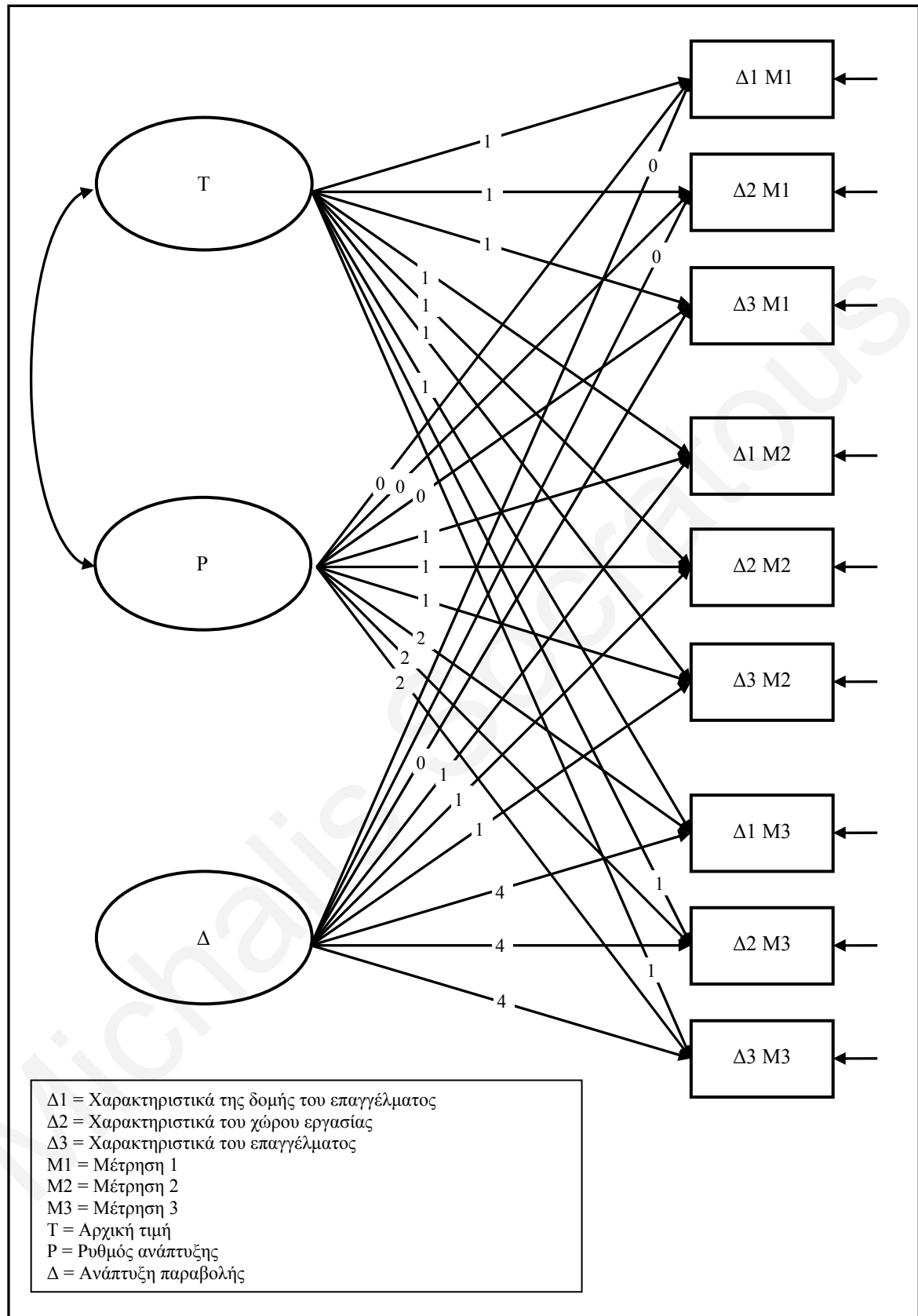
επαγγέλματος», με τον αριθμό 2 τα «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας» και με τον αριθμό 3 τα «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος». Ο δείκτης κ αντιπροσωπεύει τις τρεις φάσεις, στις οποίες χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο στην κάθε ομάδα του πληθυσμού.



Διάγραμμα 12. Μοντέλο ανάπτυξης φοιτητών

Το μοντέλο που παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 12 έχει τέσσερα σημαντικά χαρακτηριστικά. Το πρώτο χαρακτηριστικό, που εντοπίζεται είναι πως για την κάθε μέτρηση των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης αντιστοιχούν δύο δείκτες, που αντιπροσωπεύουν τις μεταβλητές «μέσος όρος της αρχικής τιμής» (intercept) περιγράφει το μέσο όρο της επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως αυτός υπολογίστηκε από τις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας στο ερωτηματολόγιο. Ο «μέσος όρος του ρυθμού ανάπτυξης» (slope) περιγράφει τον τρόπο που αναπτύσσεται η επαγγελματική ικανοποίηση του κάθε υποκειμένου της έρευνας σε σχέση με τον αρχικό μέσο όρο της επαγγελματικής του ικανοποίησης. Στα μοντέλα ανάπτυξης ο μέσος όρος της αρχικής τιμής θεωρείται σταθερός και οι φορτίσεις για όλες τις μετρήσεις είναι ίσες με 1. Αντίθετα, οι τιμές που παίρνει ο ρυθμός ανάπτυξης είναι προσαρμοσμένες στις χρονικές στιγμές που γίνονται οι μετρήσεις. Γι' αυτό, για την πρώτη μέτρηση χρησιμοποιείται ο αριθμός «0», για τη δεύτερη ο αριθμός «1» και για την τρίτη ο αριθμός «2». Επειδή αυτές οι τιμές αυξάνονται με γραμμικό τρόπο (0, 1, 2), ο ρυθμός ανάπτυξης θεωρείται γραμμικός.

Το γενικό μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε με την ανάλυση λανθάνοντων αναπτυξιακών μοντέλων για τον πληθυσμό των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 8. Οι μετρήσεις που προέκυψαν για τους τρεις παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης μετά τη χορήγηση των ερωτηματολογίων σε τρεις φάσεις παρουσιάζονται στο μοντέλο ως Δν Μκ. Το μοντέλο που παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 13 έχει τέσσερα σημαντικά χαρακτηριστικά. Το πρώτο χαρακτηριστικό που εντοπίζεται είναι πως για την κάθε μέτρηση των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης αντιστοιχούν τρεις δείκτες, που αντιπροσωπεύουν τις μεταβλητές «μέσος όρος της αρχικής τιμής» (intercept), «μέσος όρος του ρυθμού ανάπτυξης» (slope) και «ανάπτυξη παραβολής» (quadratic). Στα μοντέλα ανάπτυξης ο μέσος όρος της αρχικής τιμής θεωρείται σταθερός και οι φορτίσεις για όλες τις μετρήσεις είναι ίσες με 1. Αντίθετα, οι τιμές που παίρνει ο ρυθμός ανάπτυξης είναι προσαρμοσμένες στις χρονικές στιγμές που γίνονται οι μετρήσεις. Γι' αυτό, για την πρώτη μέτρηση χρησιμοποιείται ο αριθμός «0», για τη δεύτερη ο αριθμός «1» και για την τρίτη ο αριθμός «2». Οι τιμές αυξάνονται με εκθετικό τρόπο (0, 1, 4) λόγω της μορφής της ανάπτυξης, όπως την καθορίζει ο δείκτης ανάπτυξης παραβολής (quadratic), ο ρυθμός ανάπτυξης θεωρείται παραβολικός.



Διάγραμμα 13. Μοντέλο ανάπτυξης νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών

Περιορισμοί της έρευνας

Ο σχεδιασμός κάθε έρευνας γίνεται με την προϋπόθεση πως τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα στα οποία θα καταλήξει θα μπορούν να είναι έγκυρα, αξιόπιστα και να έχουν τη δυνατότητα της γενίκευσης, γι' αυτό και οι ερευνητές αναζητούν μεθόδους και τεχνικές κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση της έρευνας, ώστε να εξασφαλιστούν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τα χαρακτηριστικά αυτά. Εκ των πραγμάτων οι έρευνες υπόκεινται σε περιορισμούς, οι οποίοι λαμβάνονται υπόψη και συνυπολογίζονται κατά την ερμηνεία και την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Η παρούσα εργασία εξετάζει τα επίπεδα αναμενόμενης και επαγγελματικής ικανοποίησης φοιτητών και νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η έρευνα αναζητεί την επίδραση των σπουδών, δηλαδή του προγράμματος σχολικής εμπειρίας των φοιτητών στην επαγγελματική τους ικανοποίηση, καθώς και την επίδραση των πρώτων εμπειριών στη διαμόρφωση και διαφοροποίηση των επιπέδων της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Ως εκ τούτου, η ιδανική μεθοδολογική επιλογή θα ήταν να πραγματοποιηθεί η διαχρονική έρευνα μελετώντας τα ίδια υποκείμενα εξελικτικά με τουλάχιστον τρεις μετρήσεις: τη μέτρηση της αναμενόμενης επαγγελματικής ικανοποίησης κατά τη διάρκεια των σπουδών, τη δεύτερη μέτρηση κατά την πρώτη επαφή τους με το επάγγελμα, ως ασκούμενοι εκπαιδευτικοί, στα πλαίσια του προγράμματος της σχολικής εμπειρίας και την τρίτη μέτρηση μόλις αυτοί διορίζονταν. Εκ των πραγμάτων, η μεθοδολογία αυτή, αν και ιδανική για να εξασφαλίσει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, πρακτικά χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα χρονοβόρα και προβληματική, αφού οι απόφοιτοι των παιδαγωγικών τμημάτων, οι οποίοι μετείχαν στο πρόγραμμα σχολικής εμπειρίας του ακαδημαϊκού έτους 2007-2008, δεν ενδέχεται να διοριστούν για τα επόμενα τρία τουλάχιστον χρόνια μετά την αποφοίτησή τους. Παρόλα αυτά, ο περιορισμός αυτός δεν είναι ανυπέρβλητος αφού το δείγμα, τόσο των φοιτητών όσο και των εκπαιδευτικών, της έρευνας παρουσιάζει ομοιογένεια, η οποία δικαιολογείται από την ομοιομορφία που παρουσιάζουν τα υποκείμενα της έρευνας. Τα υποκείμενα φαίνεται να έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά, με την τεράστια πλειοψηφία του δείγματος να είναι γυναίκες, απόφοιτες δημόσιων σχολείων μέσης εκπαίδευσης, εμποτισμένες με τα πρότυπα της κυπριακής κουλτούρας και με κυριότερο κίνητρο επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού την αποκατάσταση. Άρα, από τη μια ο περιορισμός της σύγκρισης δυο

θεωρητικά διαφορετικών ομάδων (φοιτητές, εκπαιδευτικοί) υφίσταται, από την άλλη η σχετική ομοιομορφία των δυο ομάδων επιτρέπει στον ερευνητή να χειριστεί τις δυο ομάδες υποκειμένων ως ομάδες που δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές και να προβεί σε συγκρίσεις.

Άλλος ένας περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι η επικέντρωση του ενδιαφέροντος της μελέτης αποκλειστικά σε φοιτητές που προέρχονται από το Τμήμα Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου. Η συμπερίληψη στο δείγμα φοιτητών από άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα επέτρεπε συγκρίσεις, που θα μπορούσαν να δικαιολογηθούν από τις διαφορές που οφείλονται στα προγράμματα σπουδών των διαφόρων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Εντούτοις, κατά τη διερεύνηση των στοιχείων των διορισμών των εκπαιδευτικών στην Κύπρο, παρατηρείται πως ο μεγαλύτερος αριθμός διορισμών προέρχεται στο παρόν στάδιο από τους φοιτητές του Πανεπιστημίου Κύπρου. Ο αριθμός αυτός σε ποσοστό φτάνει μέχρι και το 98%, σύμφωνα με στοιχεία του Τμήματος Προσωπικού του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για τη σχολική χρονιά 2006-2007. Τα δεδομένα αυτά αντισταθμίζουν σημαντικά τον περιορισμό της αποκλειστικής μελέτης φοιτητών από ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, αφού ο κατ' αναλογία τεράστιος αριθμός φοιτητών του Πανεπιστημίου Κύπρου που διορίζεται κάθε χρόνο στη δημόσια εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα της σχεδόν απόλυτης αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος της παρούσας έρευνας.

Τέλος, δύο ακόμα περιορισμοί που εντοπίζονται είναι η επικέντρωση του ενδιαφέροντος της έρευνας σε μια βαθμίδα της εκπαίδευσης, την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπως και η μελέτη του θέματος σε μια μόνο συγκεκριμένη χώρα την Κύπρο, όπου κυριαρχεί το συγκεντρωτικό σύστημα στην εκπαίδευση. Το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί στοιχείο διαφοροποίησης από άλλες χώρες, στις οποίες πραγματοποιήθηκαν αντίστοιχες έρευνες για την επαγγελματική ικανοποίηση. Όσον αφορά τον περιορισμό του εύρους των βαθμίδων της εκπαίδευσης στις οποίες διεξήχθη η έρευνα, ουσιαστικά αυτό δεν υφίσταται, από τη στιγμή που το ενδιαφέρον της έρευνας εστιάζεται στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που απασχολούνται στη δημοτική εκπαίδευση. Η άποψη πως θα έδινε αντιπροσωπευτικότερη εικόνα για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αν συμπεριλαμβάνονταν στο δείγμα αριθμός εκπαιδευτικών από άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, όπου η επαγγελματική κουλτούρα είναι διαφορετική, αναιρείται από τον ίδιο το στόχο της έρευνας. Όσον αφορά τον δεύτερο περιορισμό, η Κύπρος με τον

ιδιαίτερα συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού της συστήματος, αν και διαφοροποιείται ουσιαστικά από άλλες χώρες στις οποίες έχει μελετηθεί βιβλιογραφικά σε αρκετά μεγάλο βαθμό η επαγγελματική ικανοποίηση, η μελέτη του συγκεκριμένου θέματος στο ιδιαίτερο αυτό κλίμα της κυπριακής εκπαίδευσης, πιθανόν να δίνει τη δυνατότητα για περισσότερες συγκρίσεις, δίνοντας και το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα.

Συνοπτικά, η παραδοχή πως η παρούσα έρευνα παρουσιάζει περιορισμούς και προβλήματα, όπως σε κάθε έρευνα, αντισταθμίζεται από την προσπάθεια διαχείρισης και υπέρβασής τους στο μέτρο του δυνατού.

Περίληψη

Ο σχεδιασμός, όπως και η υλοποίηση της έρευνας με θέμα την επαγγελματική ικανοποίηση των τεταρτοετών φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών στηρίχθηκε φιλοσοφικά στο λογικό εμπειρισμό. Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης προσεγγίστηκε επαγωγικά, ώστε να συλλεχθούν όσο το δυνατό περισσότεροι παράγοντες που τη συνιστούν.

Οι εννιά βασικοί παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης διερευνήθηκαν μέσα από εργαλεία ποσοτικής έρευνας. Αξιοποιήθηκε τόσο η ψευδοπειραματική μέθοδος όσο και η διαχρονική έρευνα, λόγω του παρεμβατικού χαρακτήρα που προσδιόριζε τη συγκεκριμένη έρευνα. Ο πληθυσμός της έρευνας απαρτιζόταν από τους τεταρτοετείς φοιτητές του Τμήματος των Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου, που είχαν συμμετάσχει στο πρόγραμμα της σχολικής εμπειρίας και από ομάδα εκπαιδευτικών νεοδιορισθέντων στο επάγγελμα με λιγότερα από πέντε χρόνια υπηρεσίας. Αυτός ο πληθυσμός μετείχε στην έρευνα συμπληρώνοντας ερωτηματολόγια τόσο για την αναμενόμενη επαγγελματική ικανοποίηση όσο και την πραγματική επαγγελματική ικανοποίηση, όπως οι συμμετέχοντες τη βίωσαν σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων καταλάμβανε ένα σημαντικό μέρος της όλης ερευνητικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, οι εννιά φάσεις της έρευνας ακολούθησαν πορεία συνεπή ως προς το φιλοσοφικό προσανατολισμό της:

Κατά την πρώτη φάση, διαμορφώθηκαν οι μεταβλητές του μοντέλου και κατασκευάστηκαν τα εργαλεία μέτρησής τους, τόσο για την αναμενόμενη όσο και την πραγματική επαγγελματική ικανοποίηση των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών.

Στη δεύτερη φάση, τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν πιλοτικά και ακολουθήθηκαν διαδικασίες εγκυροποίησης, διόρθωσης και τελικής διαμόρφωσης, για να αρχίσει η χορήγησή τους στην τρίτη φάση. Έτσι, κατά την τρίτη φάση, χορηγήθηκαν σε φοιτητές όπως και σε εκπαιδευτικούς τα ερωτηματολόγια της αναμενόμενης επαγγελματικής ικανοποίησης.

Στην τέταρτη φάση, χορηγήθηκαν σε φοιτητές τα πρώτα ερωτηματολόγια πραγματικής επαγγελματικής ικανοποίησης με την ολοκλήρωση των πρώτων πέντε εβδομάδων σχολικής εμπειρίας. Κατά την πέμπτη φάση οι φοιτητές επανασυμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της πραγματικής επαγγελματικής ικανοποίησης και οι εκπαιδευτικοί το συμπλήρωσαν για την πρώτη μέτρηση της πραγματικής επαγγελματικής ικανοποίησης.

Οι φάσεις έκτη, έβδομη και όγδοη επανέλαβαν τη διαδικασία που ακολουθήθηκε στις προηγούμενες φάσεις για τους φοιτητές, αφού το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε δεύτερη ομάδα φοιτητών. Παράλληλα, στην όγδοη φάση πραγματοποιήθηκε η επαναχορήγηση των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς για την επαναληπτική μέτρηση της πραγματικής επαγγελματικής ικανοποίησής τους. Τέλος, η ένατη φάση αφιερώθηκε στην ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας και στην εξαγωγή των συμπερασμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία αντικατοπτρίζουν τις απόψεις των φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Η συλλογή των δεδομένων διενεργήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο χορηγήθηκε στον πληθυσμό της έρευνας σε τρεις χρονικές στιγμές. Πρωταρχικός στόχος ήταν η διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εν δυνάμει (φοιτητών του τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου) και των εν ενεργεία (με μέγιστη υπηρεσία τα πέντε χρόνια) εκπαιδευτικών της Κύπρου. Η διερεύνηση αυτή επιχείρησε πρωτίστως να εντοπίσει τους παράγοντες που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποίησε την διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Η ανάλυση, επίσης, με τη χρήση των δομικών εξισώσεων εξέτασε τον τρόπο που οι παράγοντες αυτοί δομούν ένα μοντέλο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήθηκε ακόμα ανάλυση διακύμανσης με τη χρήση επαναληπτικών μοντέλων με σκοπό την ανίχνευση της επίδρασης του μαθήματος της σχολικής εμπειρίας και των πρώτων πέντε χρόνων εργασίας στους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών αντίστοιχα. Τέλος, η χρήση των λανθάνοντων αναπτυξιακών μοντέλων έδωσε την ευκαιρία μελέτης της ανάπτυξης της επαγγελματικής ικανοποίησης και της πιθανής διαφοράς της αναμενόμενης με την πραγματική επαγγελματική ικανοποίηση.

Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται η επιβεβαίωση και η προέκταση της θεωρίας του Herzberg (1966) και Dinham και Scott (2000). Παράλληλα, δίνεται η ευκαιρία διαχρονικής μελέτης της ανάπτυξης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο δίνεται η ευκαιρία ελέγχου πιθανής βίωσης

γνωστικής ασυμφωνίας σε σχέση με την αναμενόμενη και την πραγματική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται σε τέσσερα υποκεφάλαια. Στο πρώτο υποκεφάλαιο απαντάται το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και γίνεται η αναγνώριση και η περιγραφή των διαφόρων παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επαγωγικής και περιγραφικής στατιστικής, οι απόψεις των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ικανοποίηση και τα κριτήρια, που έθεσαν οι φοιτητές και οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί για την επιλογή του επαγγέλματός τους. Στη συνέχεια, στο δεύτερο υποκεφάλαιο, γίνεται η επιβεβαίωση του προτεινόμενου μοντέλου της επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών και ο έλεγχος της αμεταβλητότητάς του και δίνεται απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα για τη δομή της επαγγελματικής ικανοποίησης.. Στο τρίτο υποκεφάλαιο παρουσιάζεται η επίδραση του μαθήματος της σχολικής εμπειρίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των φοιτητών και των πρώτων πέντε χρόνων εμπειρίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών και δίνεται απάντηση στο δεύτερο και τρίτο ερευνητικό ερώτημα. Τέλος, στο τέταρτο υποκεφάλαιο, με τη χρήση των λανθάνοντων αναπτυξιακών μοντέλων παρουσιάζεται η εξελικτική διαφοροποίηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, από την περίοδο, που έρχονται σε πρώτη ουσιαστική επαφή με το περιβάλλον του σχολείου, ως φοιτητές του μαθήματος της σχολικής εμπειρίας, μέχρι τη συμπλήρωση της πρώτης πενταετίας στο επάγγελμα. Στόχος του υποκεφαλαίου αυτού είναι η παρουσίαση των ομοιοτήτων και των διαφορών που υπάρχουν στην αναμενόμενη και πραγματική επαγγελματική ικανοποίηση των φοιτητών και των εκπαιδευτικών αντίστοιχα. Γίνεται αναφορά, επίσης, στον τρόπο που αναπτύσσονται οι επιμέρους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης και πώς επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων δασκάλων και της διαφοράς μεταξύ της αναμενόμενης και της πραγματικής επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών.

Παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης

Το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης καλούσε τους φοιτητές και τους νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς να δηλώσουν σε μια ισοδιαστημική κλίμακα Likert πέντε σημείων το βαθμό, στον οποίο τους προκαλούσαν επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια (1= απόλυτη δυσαρέσκεια, 5= απόλυτη ικανοποίηση) σαράντα έξι συγκεκριμένες συνθήκες. Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach Alpha) των δηλώσεων που αφορούσαν τις συνθήκες αυτές ήταν .94.

Στη συνέχεια, υποβλήθηκαν σε διερευνητική παραγοντική ανάλυση οι σαράντα έξι αυτές δηλώσεις, για να εντοπιστούν οι επιμέρους παράγοντες. Σκοπός της ανάλυσης αυτής ήταν ο εντοπισμός των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης και η απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος. Η χρήση της παραγοντικής ανάλυσης επιβεβαιώνεται από το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett με τιμή 9051.78, σε επίπεδο σημαντικότητας .01 και δείκτη KMO= .90. Ακολούθως εφαρμόστηκε η μέθοδος ανάλυσης κύριων συνιστωσών (principal components analysis) με ορθογώνια περιστροφή (vertical rotation). Η αρχική ανάλυση έδωσε εννιά παράγοντες και εξηγούσε συνολικό ποσοστό διακύμανσης 70.01%. Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 4 οι ερμηνεύμενες διασπορές όλων των μεταβλητών είναι ψηλές και αναλυτικά οι τιμές του $\underline{h^2}$ κυμαίνονται από .41 έως .95. Επίσης, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach Alpha όλων των παραγόντων είναι ικανοποιητικός, αφού παίρνει τιμή από .73 μέχρι .93.

Πίνακας 4
Διερευνητική παραγοντική ανάλυση

Δηλώσεις	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ									h^2
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
Ικανοποίηση που λαμβάνω από...										
τις σχέσεις σας με το διευθυντή του σχολείου σας	.90	.14	.12	.05	.15	.15	.07	.05	.04	.91
την εκτίμηση που θα απολαμβάνετε ως άτομο μέσα στο σχολείο σας	.90	.14	.13	.04	.16	.15	.06	.05	.05	.90
το βαθμό αναγνώρισης της εργασίας σας από το προσωπικό του σχολείου	.89	.12	.14	.05	.15	.15	.05	.04	.03	.88
τις σχέσεις σας με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας	.82	.08	.03	.17	.25	.00	.11	.07	.11	.80
το βαθμό αναγνώρισης για τις προσπάθειές σας από το διευθυντή/ντριά σας	.81	.07	.03	.17	.25	.00	.11	.08	.11	.79
το βαθμό της υποστήριξης που θα έχετε από το διευθυντή του σχολείου σας	.58	.21	.11	.11	-.03	.22	.37	.00	.19	.62
το βαθμό της υποστήριξης που θα έχετε από τους δασκάλους του σχολείου σας	.56	.23	.06	.13	-.05	.07	.33	.05	.22	.56
τις ευκαιρίες που θα σας δοθούν για να ασκήσετε ηγετικό ρόλο στο σχολείο σας	.52	.22	.27	.22	.16	.31	.08	-.04	.01	.57
τις ευκαιρίες που θα έχετε για κοινωνικές συναναστροφές με άλλους εκπαιδευτικούς εντός του σχολείου	.47	.23	-.02	.22	.16	.21	.18	.05	.10	.44
την ποιότητα της ηγεσίας που θα υπάρχει στο σχολείο σας	.40	.31	.11	.22	.05	.12	.35	-.03	.19	.49
τις σχέσεις σας με τους γονείς των μαθητών	.16	.94	.12	.12	.07	.02	.06	.03	.04	.95
το βαθμό της συμμετοχής των μαθητών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου	.16	.94	.12	.12	.08	.03	.06	.04	.04	.95
τις σχέσεις σας με το Σύνδεσμο Γονέων	.16	.93	.13	.11	.09	.01	.06	.04	.05	.94
τις σχέσεις σας ως εκπαιδευτικού με μέλη της κοινότητας	.24	.60	-.01	.20	.14	.25	.19	.01	-.02	.58
το βαθμό συμμετοχής της τοπικής κοινότητας στο σχολείο	.14	.51	.08	.01	.14	.35	.19	-.05	.07	.47
τις ευκαιρίες για τη δική σας συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων του σχολείου	.13	.43	.07	.16	.21	.31	.20	-.07	.02	.41
την εργασία με ιδιαίτερα ικανούς μαθητές	.12	.03	.91	.16	.09	.02	.10	.01	.01	.89
την εργασία με λιγότερο ικανούς μαθητές	.11	.03	.91	.16	.09	.01	.10	.01	.01	.88
την εργασία με μαθητές που έχουν οικογενειακά προβλήματα	.11	.14	.73	.27	.12	.11	.08	-.02	.04	.68
την εργασία με παιδιά μεταναστών	.09	.19	.66	.12	.18	.10	-.06	.02	.01	.54
την ικανότητά σας να επηρεάσετε τις επιδόσεις των μαθητών σας	.20	.12	.16	.79	.05	.08	.11	.11	.02	.75

Δηλώσεις	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ									h^2
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
Ικανοποίηση που λαμβάνω από...										
την επιτυχία των μαθητών στα μαθήματα που διδάσκετε	.17	.17	.16	.75	.06	.10	.08	.10	-.03	.68
την ικανότητά σας να επηρεάσετε τις στάσεις των μαθητών σε διάφορα θέματα	.07	.08	.17	.73	.07	.06	.03	.01	.02	.58
τη γενική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο σας	.14	.15	.34	.57	.04	.18	.11	-.04	.12	.53
το χρόνο που θα διαθέτετε σε προετοιμασία γιορτών και άλλων ενδοσχολικών εκδηλώσεων	.15	.10	.13	.05	.76	.18	.07	.00	.09	.67
το χρόνο που θα διαθέτετε για διδακτικές δραστηριότητες εκτός των ωρών διδασκαλίας	.18	.14	.16	.07	.70	-.06	.03	.01	.13	.59
την οργάνωση από εσάς διάφορων διδακτικών δραστηριοτήτων	.25	.11	.12	.28	.69	-.02	.07	-.01	.05	.65
το χρόνο που θα διαθέτετε σε συνεδρίες προσωπικού	.22	.10	.10	-.13	.67	.22	.09	.01	.09	.60
το κύρος που έχει το επάγγελμά σας στην κοινωνία	.12	.01	.00	.02	.07	.74	.05	.21	.20	.65
το βαθμό αναγνώρισης για τις προσπάθειές σας από την κοινωνία	.22	.19	.06	.35	.03	.70	.13	-.06	.01	.73
το βαθμό αναγνώρισης για τις προσπάθειές σας από τους γονείς των μαθητών σας	.33	.18	.14	.38	.04	.62	.08	.04	-.05	.70
την εικόνα που δίνουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης για τους εκπαιδευτικούς	.12	.14	.16	-.05	.17	.51	.02	.06	.36	.48
τις ευκαιρίες σας για προαγωγή/επαγγελματική ανέλιξη	.23	.16	.09	.10	.09	.10	.90	.04	.01	.92
τις δυνατότητες ανάπτυξης των επαγγελματικών δεξιοτήτων σας από τον καιρό του διορισμού σας	.24	.15	.11	.12	.09	.10	.89	.05	.01	.92
την ποικιλία διάφορων επιμορφωτικών προγραμμάτων που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς	.13	.12	-.03	.07	.23	.03	.41	.00	.39	.41
τις επίσημες διακοπές σας σε συγκεκριμένες περιόδους	.08	.00	-.01	.04	-.01	.00	.02	.87	.09	.78
το μισθό σας	.05	.05	-.06	.03	.02	.06	.06	.83	.00	.71
το επίσημο ωράριο εργασίας σας	.06	-.01	.08	.08	-.01	.09	-.02	.83	.03	.72
τον τρόπο που οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών αντιπροσωπεύουν τα συμφέροντα των μελών τους	.14	.00	.00	-.01	.12	.12	.01	.06	.88	.83
τον τρόπο που οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών εργάζονται για τη βελτίωση της εκπαίδευσης	.18	.06	.03	.07	.10	.13	.08	.06	.87	.84
Ιδιοτιμή	12.12	3.06	2.56	2.30	2.02	1.79	1.56	1.35	1.27	
Ποσοστό διακύμανσης	30.29	7.65	6.39	5.74	5.04	4.48	3.89	3.36	3.16	
Αθροιστικό ποσοστό διακύμανσης.	30.29	37.94	44.34	50.07	55.11	59.60	63.49	66.85	70.01	

Ο Παράγοντας I, με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's $\text{Alpha}_{\text{III}}=.93$, περιλαμβάνει δηλώσεις που έχουν σχέση με την «ηγεσία και το σχολικό κλίμα». Πέντε δηλώσεις αναφέρονται σε θέματα ηγεσίας, που καλύπτουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται με τη διεύθυνση του σχολείου και την ποιότητα της ηγεσίας (Δ25, Δ14, Δ33, Δ38 και Δ36). Άλλες πέντε αναφέρονται σε θέματα σχολικού κλίματος καλύπτοντας πτυχές, όπως η εκτίμηση και αναγνώριση που απολαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τους συναδέλφους τους και τη συνεργασία και την αλληλοϋποστήριξη που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας (Δ18, Δ13, Δ24, Δ34 και Δ40).

Ο Παράγοντας II, με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's $\text{Alpha}_{\text{III}}=.88$, αποτελείται από δηλώσεις που αναφέρονται στις «σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα». Τέσσερις από τις δηλώσεις περιγράφουν τις σχέσεις που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τους γονείς των μαθητών, το Σύνδεσμο Γονέων, την ευρύτερη κοινότητα και τον βαθμό συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων (Δ27, Δ28, Δ29, Δ41 Δ42 και Δ43).

Ο Παράγοντας III, με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's $\text{Alpha}_{\text{III}}=.86$, περιγράφει τις ευκαιρίες παροχής «συμβουλευτικής αγωγής» στο σχολείο και την επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια που αυτή πιθανόν να δημιουργήσει. Περιλαμβάνει τέσσερις δηλώσεις που αφορούν την εργασία με παιδιά περισσότερο ή λιγότερο ικανά, παιδιά που αντιμετωπίζουν οικογενειακά προβλήματα ή παιδιά μεταναστών (Δ5, Δ6, Δ7 και Δ8).

Ο Παράγοντας IV, με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's $\text{Alpha}_{\text{IV}}=.80$, σχετίζεται με τα «επιτεύγματα και τη συμπεριφορά των μαθητών». Ο Παράγοντας αυτός περιλαμβάνει τέσσερις δηλώσεις που αναφέρονται στην ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια που είναι δυνατόν να προκαλέσει η επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών (Δ1, Δ2, Δ3 και Δ4).

Ο Παράγοντας V, με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's $\text{Alpha}_{\text{IV}}=.78$, διερευνά την ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια που απορρέει από το «φόρτο εργασίας» του εκπαιδευτικού. Ο παράγοντας αυτός περιλαμβάνει τέσσερις δηλώσεις που έχουν σχέση με την ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια που μπορεί να προκαλεί η προετοιμασία και η οργάνωση διδακτικών δραστηριοτήτων και σχολικών εκδηλώσεων από τους εκπαιδευτικούς, όπως και ο χρόνος που αφιερώνουν σε μη διδακτικά καθήκοντα, π.χ. διοικητικό έργο (Δ20, Δ21, Δ22 και Δ23).

Ο Παράγοντας VI, με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's $\text{Alpha}_{\text{VI}}=.76$, αναφέρεται στις πτυχές που έχουν σχέση με την «αναγνώριση» που απολαμβάνει ο εκπαιδευτικός

για το έργο που επιτελεί. Δύο δηλώσεις οριοθετούν τον παράγοντα αυτό καλύπτοντας τις πτυχές της αναγνώρισης των προσπαθειών των εκπαιδευτικών από τους γονείς και την κοινωνία (Δ15 και Δ16) και άλλες δύο δηλώσεις περιγράφουν την ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια που μπορεί να προκαλέσει η γενικότερη εικόνα του εκπαιδευτικού όπως προβάλλεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και το κύρος που έχει το συγκεκριμένο επάγγελμα στην κοινωνία (Δ17 και Δ19).

Ο Παράγοντας VII, με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's $\text{Alpha}_{\text{ΠVII}}=.73$, εξετάζει την ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια που μπορεί να προκαλέσουν οι ευκαιρίες για «επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη». Αποτελείται από τρεις δηλώσεις που διερευνούν το βαθμό ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας που πηγάζει από τις ευκαιρίες για προαγωγή των εκπαιδευτικών σε θέσεις βοηθών διευθυντών ή διευθυντών, τις δυνατότητες ανάπτυξης επαγγελματικών δεξιοτήτων και την ποικιλία των επιμορφωτικών προγραμμάτων που τους προσφέρονται (Δ12, Δ32 και Δ35).

Ο Παράγοντας VIII, με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's $\text{Alpha}_{\text{ΠVIII}}=.82$, περιγράφει την επαγγελματική ικανοποίηση όπως μπορεί να διαμορφωθεί λόγω των «οικονομικών απολαβών και του ωραρίου εργασίας». Ο παράγοντας αυτός εξετάζει την επαγγελματική ικανοποίηση που μπορεί να προκαλέσει ο μισθός, το επίσημο ωράριο και οι διακοπές των εκπαιδευτικών (Δ9, Δ10 και Δ11).

Τέλος, ο Παράγοντας IX, με δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's $\text{Alpha}_{\text{ΠIX}}=.89$, αναφέρεται στην επίδραση του «συνδικαλισμού» στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών. Δύο δηλώσεις που εξέταζαν τον τρόπο με τον οποίο οι συνδικαλιστικές οργανώσεις αντιπροσωπεύουν τα συμφέροντα των μελών τους και εργάζονται για τη βελτίωση της εκπαίδευσης χαρακτηρίζουν αυτόν τον παράγοντα (Δ30 και Δ31).

Εξαιτίας του ικανοποιητικού δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας των εννιά παραγόντων και για τους σκοπούς της επαγωγικής και περιγραφικής στατιστικής που ακολουθεί, έγινε υπολογισμός της τιμής του βαθμού του καθενός από τους παράγοντες που προέκυψαν από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Η τακτική αυτή οδήγησε στη δημιουργία εννιά νέων δεικτών που ορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Αποτελέσματα επαγωγικής και περιγραφικής στατιστικής

Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τα περιγραφικά χαρακτηριστικά του πρώτου ερωτηματολογίου, δηλαδή του ερωτηματολογίου που εξέταζε την αναμενόμενη επαγγελματική ικανοποίηση των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών. Οι υψηλότεροι μέσοι όροι των υποκειμένων της έρευνας καταγράφονται από τους δείκτες «επιτεύγματα και συμπεριφορά των παιδιών» (Μ.Ο._{Δ1}= 4.39) και «μισθός και επίσημο ωράριο εργασίας» (Μ.Ο._{Δ6}= 4.36). Οι χαμηλότεροι μέσοι όροι παρουσιάστηκαν από τους δείκτες «φόρτος εργασίας» (Μ.Ο._{Δ5}= 3.19) και «συνδικαλισμός» (Μ.Ο._{Δ9}= 3.31). Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει, επίσης, τις τιμές λοξότητας και κύρτωσης στους παράγοντες του πρώτου ερωτηματολογίου.

Ο δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου ήταν Cronbach's Alpha= .94 και θεωρείται πολύ ικανοποιητικός. Οι δείκτες αξιοπιστίας ήταν επίσης ικανοποιητικοί για τους εννιά δείκτες ($\alpha_{\Delta 1} = .80, \alpha_{\Delta 2} = .76, \alpha_{\Delta 3} = .88, \alpha_{\Delta 4} = .81, \alpha_{\Delta 5} = .77, \alpha_{\Delta 6} = .82, \alpha_{\Delta 7} = .54, \alpha_{\Delta 8} = .76$ και $\alpha_{\Delta 9} = .89$).

Πίνακας 5

Περιγραφικά αποτελέσματα πρώτου ερωτηματολογίου

	ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση	Λοξότητα	Κύρτωση
1.	Επιτεύγματα και συμπεριφορά των παιδιών	4.39	.58	-1.20	1.26
2.	Συμβουλευτική Αγωγή	3.78	.72	- .09	- .69
3.	Ηγεσία και σχολικό κλίμα	3.87	.62	- .18	- .39
4.	Σχέσεις με γονείς και κοινότητα	3.68	.61	.05	- .15
5.	Φόρτος εργασίας	3.19	.72	.16	- .44
6.	Μισθός και επίσημο ωράριο εργασίας	4.36	.68	-1.17	1.50
7.	Επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη	3.72	.69	- .52	.71
8.	Αναγνώριση	3.66	.68	- .48	.72
9.	Συνδικαλισμός	3.31	.89	- .24	.29

Κλίμακα 1-5 (1=Απόλυτη δυσαρέσκεια, 5=Απόλυτη ικανοποίηση)

Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο της εγκυρότητας του μοντέλου. Αυτές οι μεταβλητές αντιστοιχούν στους εννιά δείκτες της αναμενόμενης επαγγελματικής ικανοποίησης όπως προέκυψαν από τη συλλογή δεδομένων με τη συμπλήρωση του πρώτου ερωτηματολογίου. Όλες οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών ήταν στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 6

Συσχετίσεις δεικτών πρώτου ερωτηματολογίου

	Δ1	Δ2	Δ3	Δ4	Δ5	Δ6	Δ7	Δ8	Δ9
Δ1	1								
Δ2	.53(**)	1							
Δ3	.48(**)	.40(**)	1						
Δ4	.44(**)	.42(**)	.69(**)	1					
Δ5	.29(**)	.35(**)	.44(**)	.46(**)	1				
Δ6	.14(**)	.11(*)	.17(**)	.09(*)	.09(*)	1			
Δ7	.31(**)	.30(**)	.55(**)	.47(**)	.36(**)	.17(**)	1		
Δ8	.42(**)	.33(**)	.66(**)	.58(**)	.33(**)	.17(**)	.43(**)	1	
Δ9	.14(**)	.13(**)	.32(**)	.28(**)	.29(**)	.14(**)	.31(**)	.31(**)	1

** . $p < 0.01$.

* . $p < 0.05$.

Κλίμακα 1-5 (1=Απόλυτη δυσαρέσκεια, 5=Απόλυτη ικανοποίηση)

Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει τα περιγραφικά χαρακτηριστικά του δεύτερου ερωτηματολογίου, δηλαδή του ερωτηματολογίου που εξέταζε την πραγματική επαγγελματική ικανοποίηση των φοιτητών και των εκπαιδευτικών. Οι δείκτες με τους ψηλότερους μέσους όρους ήταν τα «επιτεύγματα και συμπεριφορά των παιδιών» ($M.O._{\Delta 1} = 4.16$) και ο «μισθός και το επίσημο ωράριο εργασίας» ($M.O._{\Delta 6} = 4.33$). Οι δείκτες με τους χαμηλότερους μέσους όρους ήταν ο «φόρτος εργασίας» ($M.O._{\Delta 5} = 3.09$) και ο «συνδικαλισμός» ($M.O._{\Delta 9} = 3.15$). Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει επίσης τις τιμές λοξότητας και κύρτωσης στους δείκτες του δεύτερου ερωτηματολογίου.

Ο δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε στην τιμή Cronbach's Alpha = .92, ο οποίος θεωρείται πολύ ικανοποιητικός. Οι δείκτες αξιοπιστίας ήταν επίσης ικανοποιητικοί για τους εννιά δείκτες ($\alpha_{\Delta 1} = .71, \alpha_{\Delta 2} = .66, \alpha_{\Delta 3} = .86, \alpha_{\Delta 4} = .77, \alpha_{\Delta 5} = .74, \alpha_{\Delta 6} = .63, \alpha_{\Delta 7} = .54, \alpha_{\Delta 8} = .71$ και $\alpha_{\Delta 9} = .87$).

Πίνακας 7

Περιγραφικά αποτελέσματα δεύτερου ερωτηματολογίου

	ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Λοξότητα	Κύρτωση
1.	Επιτεύγματα και συμπεριφορά των παιδιών	4.16	.58	- .76	1.71
2.	Συμβουλευτική Αγωγή	3.72	.62	- .40	.98
3.	Ηγεσία και σχολικό κλίμα	3.97	.62	- .55	.18
4.	Σχέσεις με γονείς και κοινότητα	3.40	.60	.09	.43
5.	Φόρτος εργασίας	3.09	.76	- .09	- .44
6.	Μισθός και επίσημο ωράριο εργασίας	4.33	.66	-1.03	1.19
7.	Επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη	3.40	.76	- .34	.12
8.	Αναγνώριση	3.30	.80	- .45	.20
9.	Συνδικαλισμός	3.15	.93	- .16	.07

Κλίμακα 1-5 (1=Απόλυτη δυσαρέσκεια, 5=Απόλυτη ικανοποίηση)

Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο της εγκυρότητας του μοντέλου. Αυτές οι μεταβλητές αντιστοιχούν στους εννιά δείκτες της πραγματικής επαγγελματικής ικανοποίησης του δεύτερου ερωτηματολογίου. Όλες οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών ήταν στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 8

Συσχετίσεις δεικτών του δεύτερου ερωτηματολογίου

	Δ1	Δ2	Δ3	Δ4	Δ5	Δ6	Δ7	Δ8	Δ9
Δ1	1								
Δ2	.45(**)	1							
Δ3	.37(**)	.28(**)	1						
Δ4	.38(**)	.33(**)	.54(**)	1					
Δ5	.21(**)	.31(**)	.47(**)	.41(**)	1				
Δ6	.13(**)	.04(*)	.15(**)	.11(*)	.06(*)	1			
Δ7	.23(**)	.19(**)	.44(**)	.33(**)	.44(**)	.15(**)	1		
Δ8	.36(**)	.27(**)	.48(**)	.52(**)	.40(**)	.10(*)	.45(**)	1	
Δ9	.12(**)	.12(**)	.26(**)	.32(**)	.31(**)	.12(**)	.32(**)	.27(**)	1

**. p<0.01.

*. p<0.05.

Κλίμακα 1-5 (1=Απόλυτη δυσαρέσκεια, 5=Απόλυτη ικανοποίηση)

Ο Πίνακας 9 παρουσιάζει τα περιγραφικά χαρακτηριστικά του τρίτου ερωτηματολογίου, που επαναλάμβανε τη μέτρηση για την πραγματική επαγγελματική ικανοποίηση των φοιτητών και των εκπαιδευτικών μετά την πάροδο μιας χρονικής περιόδου. Οι υψηλότεροι μέσοι όροι των υποκειμένων της έρευνας καταγράφονται στους δείκτες «επιτεύγματα και συμπεριφορά των παιδιών» (Μ.Ο._{Δ1}= 4.27) και «μισθός και επίσημο ωράριο εργασίας» (Μ.Ο._{Δ6}= 4.46). Οι χαμηλότεροι μέσοι όροι παρουσιάστηκαν στους δείκτες «σχέσεις με γονείς και κοινότητα» (Μ.Ο._{Δ4}= 3.71) και «συνδικαλισμός» (Μ.Ο._{Δ9}= 3.74). Ο Πίνακας 9 παρουσιάζει επίσης τις τιμές λοξότητας και κύρτωσης στους δείκτες του πρώτου ερωτηματολογίου.

Ο δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου θεωρήθηκε πολύ ικανοποιητικός με τιμή Cronbach's Alpha= .86. Οι δείκτες αξιοπιστίας ήταν επίσης ικανοποιητικοί για τους εννιά δείκτες ($\alpha_{\Delta 1} = .64, \alpha_{\Delta 2} = .55, \alpha_{\Delta 3} = .76, \alpha_{\Delta 4} = .68, \alpha_{\Delta 5} = .55, \alpha_{\Delta 6} = .62, \alpha_{\Delta 7} = .32, \alpha_{\Delta 8} = .42$ και $\alpha_{\Delta 9} = .80$).

Πίνακας 9
Περιγραφικά αποτελέσματα τρίτου ερωτηματολογίου

	ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση	Λοξότητα	Κύρτωση
1.	Επιτεύγματα και συμπεριφορά των παιδιών	4.27	.44	.04	- .69
2.	Συμβουλευτική Αγωγή	3.99	.49	.02	- .30
3.	Ηγεσία και σχολικό κλίμα	4.17	.46	- .24	- .25
4.	Σχέσεις με γονείς και κοινότητα	3.71	.51	- .04	1.78
5.	Φόρτος εργασίας	3.92	.52	- .65	1.17
6.	Μισθός και επίσημο ωράριο εργασίας	4.46	.56	- .99	.41
7.	Επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη	3.94	.55	- .54	.73
8.	Αναγνώριση	3.89	.49	.00	- .21
9.	Συνδικαλισμός	3.74	.74	.17	- .63

Κλίμακα 1-5 (1=Απόλυτη δυσaréσκεια, 5=Απόλυτη ικανοποίηση)

Ο Πίνακας 10 παρουσιάζει τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο της εγκυρότητας του μοντέλου. Αυτές οι μεταβλητές αντιστοιχούν στους εννιά δείκτες της πραγματικής επαγγελματικής ικανοποίησης του

τρίτου ερωτηματολογίου. Όλες οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών ήταν στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 10

Συσχετίσεις μεταξύ δεικτών του τρίτου ερωτηματολογίου

	Δ1	Δ2	Δ3	Δ4	Δ5	Δ6	Δ7	Δ8	Δ9
Δ1	1								
Δ2	.36(**)	1							
Δ3	.31(**)	.24(**)	1						
Δ4	.29(**)	.33(**)	.38(**)	1					
Δ5	.09(*)	.20(**)	.11(*)	.23(**)	1				
Δ6	.07(**)	.08(**)	.15(**)	.17(**)	.24(**)	1			
Δ7	.15(**)	.21(**)	.28(**)	.28(**)	.25(**)	.23(**)	1		
Δ8	.18(**)	.19(**)	.23(**)	.38(**)	.22(**)	.17(**)	.27(**)	1	
Δ9	.05(*)	.11(*)	.08(*)	.28(**)	.25(**)	.18(**)	.28(**)	.27(**)	1

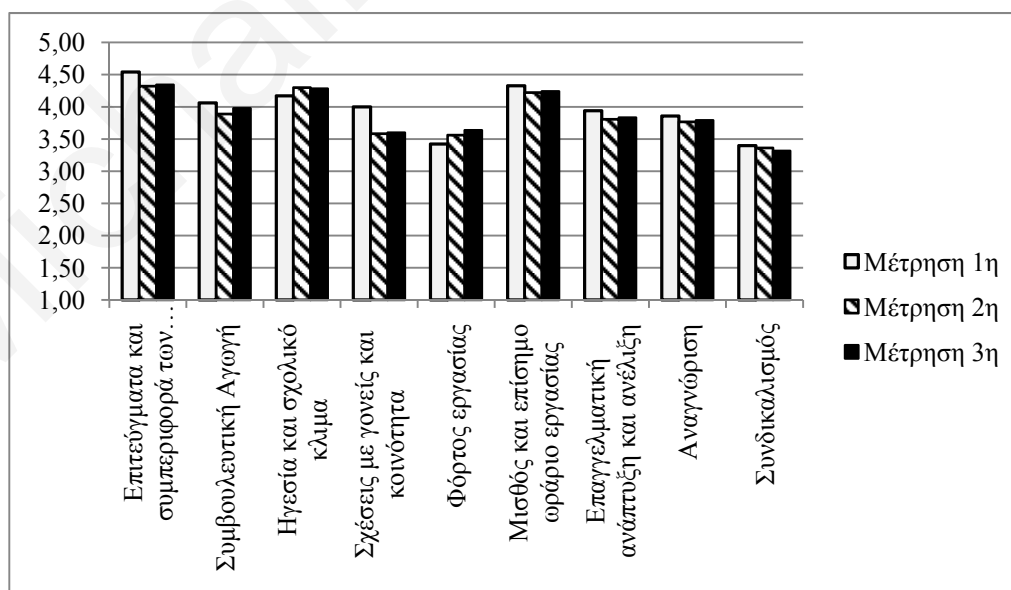
** . p<0.05.

*. p<0.01.

Κλίμακα 1-5 (1=Απόλυτη δυσαρέσκεια, 5=Απόλυτη ικανοποίηση)

Οι απόψεις των φοιτητών

Στο Διάγραμμα 14 παρουσιάζονται οι εννιά δείκτες που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, των φοιτητών. Ο μέσος όρος και των εννιά μεταβλητών φανερώνει και στις τρεις μετρήσεις την σχετικά υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση των φοιτητών, αφού σε μια ισοδιαστημική κλίμακα Likert 1-5 ο μέσος όρος για τον κάθε δείκτη είναι μεγαλύτερος του 3.



Κλίμακα 1-5 (1=Απόλυτη δυσαρέσκεια, 5=Απόλυτη ικανοποίηση)

Διάγραμμα 14. Οι δείκτες επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των φοιτητών ο δείκτης που προκαλεί τη μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και στις τρεις μετρήσεις της, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 11 είναι «τα επιτεύγματα και η συμπεριφορά των παιδιών» ($M.O._{\Delta 1 M 1}=4.54$, $SD_{\Delta 1 M 1}=.46$, $M.O._{\Delta 1 M 2}=4.32$, $SD_{\Delta 1 M 2}=.47$, $M.O._{\Delta 1 M 3}=4.34$, $SD_{\Delta 1 M 3}=.45$). Ψηλή επαγγελματική ικανοποίηση προκαλούν, επίσης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των φοιτητών, και οι παράγοντες «μισθός και επίσημο ωράριο εργασίας» ($M.O._{\Delta 6 M 1}=4.33$, $SD_{\Delta 6 M 1}=.59$, $M.O._{\Delta 6 M 2}=4.22$, $SD_{\Delta 6 M 2}=.60$, $M.O._{\Delta 6 M 3}=4.24$, $SD_{\Delta 6 M 3}=.61$) και «ηγεσία και σχολικό κλίμα» ($M.O._{\Delta 3 M 1}=4.17$, $SD_{\Delta 3 M 1}=.58$, $M.O._{\Delta 3 M 2}=4.30$, $SD_{\Delta 3 M 2}=.47$, $M.O._{\Delta 3 M 3}=4.28$, $SD_{\Delta 3 M 3}=.48$).

Τέσσερις δείκτες, σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών, οδηγούν σε χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης από τους προηγούμενους, αφού σημειώνουν μέσο όρο μεγαλύτερο του 3.5 αλλά μικρότερο του 4. Ο πρώτος δείκτης που ανήκει σ' αυτή την ομάδα δεικτών είναι η «συμβουλευτική αγωγή» ($M.O._{\Delta 2 M 1}=4.06$, $SD_{\Delta 2 M 1}=.71$, $M.O._{\Delta 2 M 2}=3.89$, $SD_{\Delta 2 M 2}=.65$, $M.O._{\Delta 2 M 3}=3.98$, $SD_{\Delta 2 M 3}=.55$). Παρόμοια συμπεριφορά παρουσιάζει και ο δείκτης «σχέσεις με τους γονείς, την κοινότητα και εμπλοκή στη λήψη απόφασης» ($M.O._{\Delta 4 M 1}=4$, $SD_{\Delta 4 M 1}=.60$, $M.O._{\Delta 4 M 2}=3.58$, $SD_{\Delta 4 M 2}=.55$, $M.O._{\Delta 4 M 3}=3.60$, $SD_{\Delta 4 M 3}=.51$). Ο δείκτης αυτός παρουσιάζεται να προσφέρει μικρότερη επαγγελματική ικανοποίηση από την αναμενόμενη, αφού παρατηρείται μείωση του μέσου όρου στη δεύτερη και τρίτη μέτρηση σε σχέση με την πρώτη μέτρηση. Τέλος, σε αυτή την ομάδα δεικτών κατατάσσονται και οι δείκτες «αναγνώριση» ($M.O._{\Delta 8 M 1}=3.86$, $SD_{\Delta 8 M 1}=.66$, $M.O._{\Delta 8 M 2}=3.76$, $SD_{\Delta 8 M 2}=.59$, $M.O._{\Delta 8 M 3}=3.79$, $SD_{\Delta 8 M 3}=.51$) και «επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη» ($M.O._{\Delta 7 M 1}=3.94$, $SD_{\Delta 7 M 1}=.71$, $M.O._{\Delta 7 M 2}=3.80$, $SD_{\Delta 7 M 2}=.67$, $M.O._{\Delta 7 M 3}=3.83$, $SD_{\Delta 7 M 3}=.62$).

Δύο από τους δείκτες παρουσιάζουν πιο χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης, σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών, αφού σημειώνουν μέσους όρους μεταξύ του 3.0 και του 3.7 είναι ο «φόρτος εργασίας» ($M.O._{\Delta 5 M 1}=3.42$, $SD_{\Delta 5 M 1}=.74$, $M.O._{\Delta 5 M 2}=3.56$, $SD_{\Delta 5 M 2}=.62$, $M.O._{\Delta 5 M 3}=3.64$, $SD_{\Delta 5 M 3}=.55$) και ο «συνδικαλισμός» ($M.O._{\Delta 9 M 1}=3.40$, $SD_{\Delta 9 M 1}=.87$, $M.O._{\Delta 9 M 2}=3.36$, $SD_{\Delta 9 M 2}=.64$, $M.O._{\Delta 9 M 3}=3.32$, $SD_{\Delta 9 M 3}=.67$).

Για όλους τους δείκτες, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 11, οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης δείχνουν ότι οι κατανομές είναι κανονικές.

Πίνακας 11

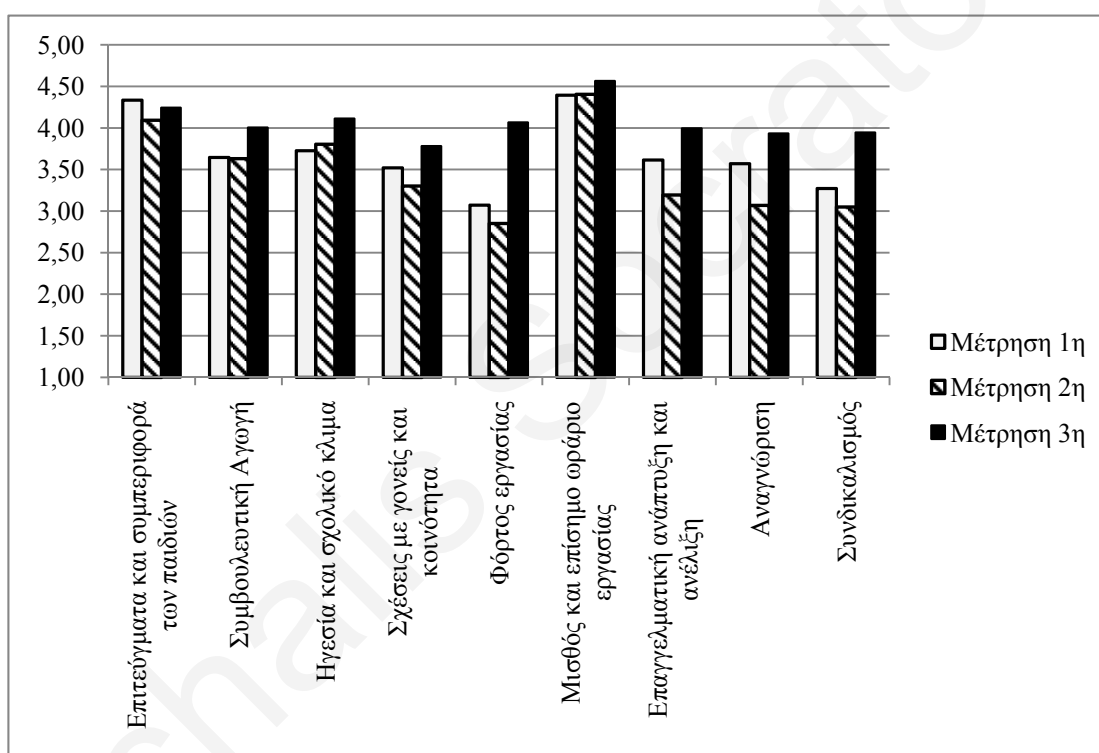
Περιγραφικά αποτελέσματα των τριών ερωτηματολογίων των φοιτητών

	ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	Μέτρηση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Λοξότητα	Κύρτωση
1.	Επιτεύγματα και συμπεριφορά των παιδιών	1	4.54	.46	- .93	.32
		2	4.32	.47	- .39	.78
		3	4.34	.45	- .18	-.26
2.	Συμβουλευτική Αγωγή	1	4.06	.71	- .27	-1.07
		2	3.89	.65	- .69	2.45
		3	3.96	.55	.15	-.48
3.	Ηγεσία και σχολικό κλίμα	1	4.17	.58	- .74	.82
		2	4.30	.47	- .55	.31
		3	4.28	.48	- .57	.19
4.	Σχέσεις με γονείς και κοινότητα	1	4.00	.60	- .23	-.73
		2	3.58	.55	.02	1.06
		3	3.60	.51	.28	.26
5.	Φόρτος εργασίας	1	3.42	.74	- .14	-.52
		2	3.56	.62	- .46	.11
		3	3.64	.55	- .63	.56
6.	Μισθός και επίσημο ωράριο εργασίας	1	4.33	.59	- .54	-.52
		2	4.22	.60	- .34	-.73
		3	4.24	.61	- .50	-.49
7.	Επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη	1	3.94	.71	- .88	1.66
		2	3.80	.67	- .24	-.26
		3	3.83	.62	- .30	-.05
8.	Αναγνώριση	1	3.86	.66	- .62	.72
		2	3.76	.59	- .27	.30
		3	3.79	.51	.22	-.55
9.	Συνδικαλισμός	1	3.40	.87	- .04	.07
		2	3.36	.64	1.01	.80
		3	3.32	.67	0.54	.61

Κλίμακα 1-5 (1=Απόλυτη δυσαρέσκεια, 5=Απόλυτη ικανοποίηση)

Οι απόψεις των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών

Οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται γενικά ικανοποιημένοι και στους εννιά δείκτες επαγγελματικής ικανοποίησης και στις τρεις μετρήσεις. Όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 15, σε μια ισοδιαστημική κλίμακα Likert 1-5, ο μέσος όρος για τον κάθε δείκτη είναι μεγαλύτερος του 3. Εξαιρέση αποτελεί ο δείκτης «φόρτος εργασίας», ο οποίος κατά τη δεύτερη μέτρηση σημειώνει μέσο όρο οριακά μικρότερο του 3.0 ($M.O._{\Delta 3M2}=2.85$, $SD_{\Delta 3M3}= .73$) και εμπίπτει στα όρια της επαγγελματικής δυσαρέσκειας.



Κλίμακα 1-5 (1=Απόλυτη δυσαρέσκεια, 5=Απόλυτη ικανοποίηση)

Διάγραμμα 15. Οι δείκτες επαγγελματικής ικανοποίησης των ν. εκπαιδευτικών

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 12, ο δείκτης «μισθός και επίσημο ωράριο εργασίας» προκαλεί τη μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και στις τρεις μετρήσεις της, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών ($M.O._{\Delta 6M1}=4.39$, $SD_{\Delta 6M1}= .68$, $M.O._{\Delta 6M2}=4.41$, $SD_{\Delta 6M2}= .65$, $M.O._{\Delta 6M3}=4.56$, $SD_{\Delta 6M3}= .51$). Ψηλή επαγγελματική ικανοποίηση προκαλεί, επίσης, ο δείκτης «επιτεύγματα και

συμπεριφορά των παιδιών» ($M.O_{\Delta 1 M 1}=4.34$, $SD_{\Delta 1 M 1}=.58$, $M.O_{\Delta 1 M 2}=4.09$, $SD_{\Delta 1 M 2}=.58$, $M.O_{\Delta 1 M 3}=4.24$, $SD_{\Delta 1 M 3}=.44$).

Δύο δείκτες, σύμφωνα με τις απόψεις των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών, προκαλούν επαγγελματική ικανοποίηση που κυμαίνεται στην ισοδιαστημική κλίμακα Likert 1-5 σε επίπεδα μέσου όρου μεγαλύτερου από 3.5 και μικρότερου από 4.0. Οι δείκτες αυτοί είναι η «συμβουλευτική αγωγή» ($M.O_{\Delta 2 M 1}=3.65$, $SD_{\Delta 2 M 1}=.69$, $M.O_{\Delta 2 M 2}=3.63$, $SD_{\Delta 2 M 2}=.59$, $M.O_{\Delta 2 M 3}=4.00$, $SD_{\Delta 2 M 3}=.46$) και η «ηγεσία και σχολικό κλίμα» ($M.O_{\Delta 3 M 1}=3.73$, $SD_{\Delta 3 M 1}=.59$, $M.O_{\Delta 3 M 2}=3.80$, $SD_{\Delta 3 M 2}=.628$, $M.O_{\Delta 3 M 3}=4.11$, $SD_{\Delta 3 M 3}=.45$).

Πέντε δείκτες συμπεριφέρονται με παρόμοιο τρόπο, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Οι δείκτες αυτοί παρουσιάζονται να κυμαίνονται σε ένα εύρος μέσου όρου μεταξύ 3 και του 4 σε μια ισοδιαστημική κλίμακα Likert 1-5. Και οι πέντε δείκτες φανερώνουν, στη μέτρηση της αναμενόμενης επαγγελματικής ικανοποίησης, οριακή επαγγελματική ικανοποίηση με μέσο όρο κοντά στο 3.5. Στη δεύτερη μέτρηση, οι δείκτες αυτοί παρουσιάζουν μείωση του μέσου όρου και κυμαίνονται γύρω στο 3.0. Στην τρίτη μέτρηση οι δείκτες αυτοί προκαλούν επαγγελματική ικανοποίηση με μέσους όρους που πλησιάζουν το 4.0. Συγκεκριμένα, οι δείκτες αυτοί είναι οι «σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα» ($M.O_{\Delta 4 M 1}=3.52$, $SD_{\Delta 4 M 1}=.54$, $M.O_{\Delta 4 M 2}=3.30$, $SD_{\Delta 4 M 3}=.61$, $M.O_{\Delta 4 M 3}=3.78$, $SD_{\Delta 4 M 3}=.47$), «φόρτος εργασίας» ($M.O_{\Delta 5 M 1}=3.07$, $SD_{\Delta 5 M 1}=.68$, $M.O_{\Delta 5 M 2}=2.85$, $SD_{\Delta 5 M 2}=.72$, $M.O_{\Delta 5 M 3}=4.06$, $SD_{\Delta 5 M 3}=.43$), «επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη» ($M.O_{\Delta 7 M 1}=3.61$, $SD_{\Delta 7 M 1}=.65$, $M.O_{\Delta 7 M 2}=3.20$, $SD_{\Delta 7 M 2}=.73$, $M.O_{\Delta 7 M 3}=3.99$, $SD_{\Delta 7 M 3}=.51$), «αναγνώριση» ($M.O_{\Delta 8 M 1}=3.57$, $SD_{\Delta 8 M 1}=.68$, $M.O_{\Delta 8 M 2}=3.07$, $SD_{\Delta 8 M 2}=.77$, $M.O_{\Delta 8 M 3}=3.93$, $SD_{\Delta 8 M 3}=.48$) και ο παράγοντας «συνδικαλισμός» ($M.O_{\Delta 9 M 1}=3.27$, $SD_{\Delta 9 M 1}=.89$, $M.O_{\Delta 9 M 2}=3.05$, $SD_{\Delta 9 M 2}=1.03$, $M.O_{\Delta 9 M 3}=3.94$, $SD_{\Delta 9 M 3}=.68$).

Για όλους τους δείκτες, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 12, οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης δείχνουν ότι οι κατανομές είναι κανονικές.

Πίνακας 12

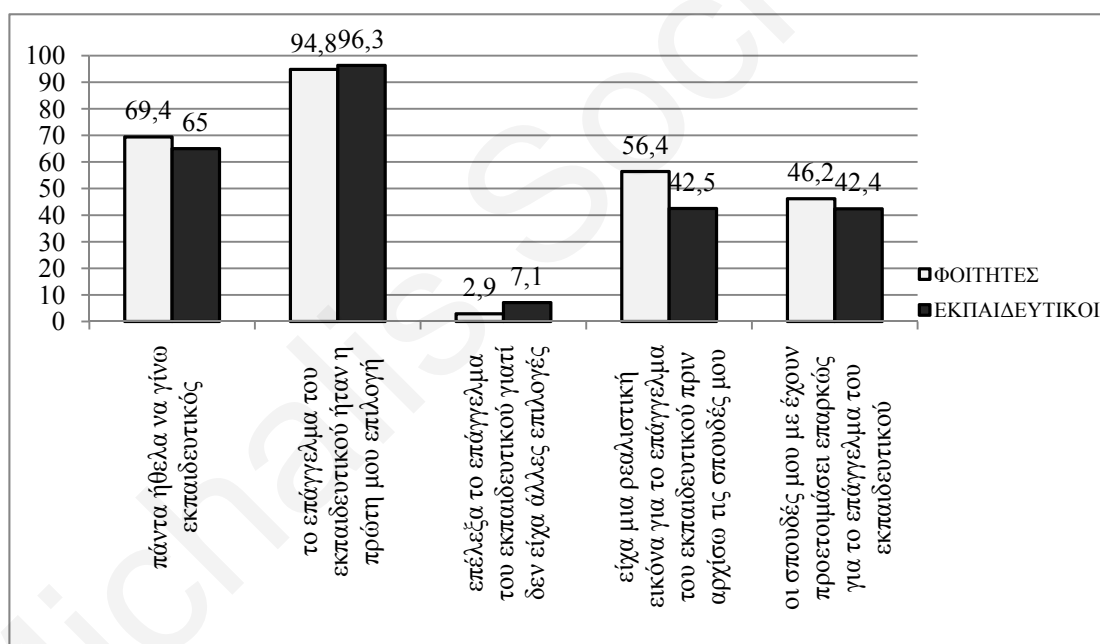
Περιγραφικά αποτελέσματα των τριών ερωτηματολογίων των ν. εκπαιδευτικών

	ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	Μέτρηση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Λοξότητα	Κύρτωση
1.	Επιτεύγματα και συμπεριφορά των παιδιών	1	4.34	.58	-.76	.21
		2	4.09	.58	-.36	-.18
		3	4.24	.44	.14	-.83
2.	Συμβουλευτική Αγωγή	1	3.65	.69	-.06	-.47
		2	3.63	.59	-.35	.31
		3	4.00	.46	-.07	-.25
3.	Ηγεσία και σχολικό κλίμα	1	3.73	.59	.01	-.32
		2	3.80	.63	-.41	.06
		3	4.11	.45	-.12	-.28
4.	Σχέσεις με γονείς και κοινότητα	1	3.52	.54	-.00	.44
		2	3.30	.61	.20	.41
		3	3.78	.47	.42	.03
5.	Φόρτος εργασίας	1	3.07	.68	.26	-.21
		2	2.85	.72	.14	-.09
		3	4.06	.43	-.09	-.23
6.	Μισθός και επίσημο ωράριο εργασίας	1	4.39	.68	-.89	-.21
		2	4.41	.65	-1.08	.69
		3	4.56	.51	-1.28	1.49
7.	Επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη	1	3.61	.65	-.48	.59
		2	3.20	.73	-.42	.15
		3	3.99	.51	-.62	1.37
8.	Αναγνώριση	1	3.57	.68	-.45	.90
		2	3.07	.77	-0,22	-.33
		3	3.93	.48	-.09	.13
9.	Συνδικαλισμός	1	3.27	.89	-.33	.36
		2	3.05	1.03	-.12	-.47
		3	3.94	.68	.12	-.99

Κλίμακα 1-5 (1=Απόλυτη δυσαρέσκεια, 5=Απόλυτη ικανοποίηση)

Τα κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου εξέταζε τα προσωπικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας. Συγκεκριμένα, στο μέρος αυτό, οι φοιτητές και οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί καλούνταν να καθορίσουν τους παράγοντες που έλαβαν υπόψη όταν επέλεξαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στο Διάγραμμα 16 παρουσιάζονται αυτοί οι παράγοντες. Ποσοστό μεγαλύτερο του 65% των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών και των φοιτητών, δήλωσαν πως «πάντα ήθελαν να ακολουθήσουν το συγκεκριμένο επάγγελμα». Η συντριπτική πλειοψηφία, που ξεπερνά το 94%, των φοιτητών και των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως το συγκεκριμένο επάγγελμα ήταν η πρώτη τους επιλογή. Ένα μικρό ποσοστό μάλιστα (2.9% των φοιτητών και 7.1% των εκπαιδευτικών) δήλωσαν πως ήταν και η αποκλειστική τους επιλογή το επάγγελμα αυτό.



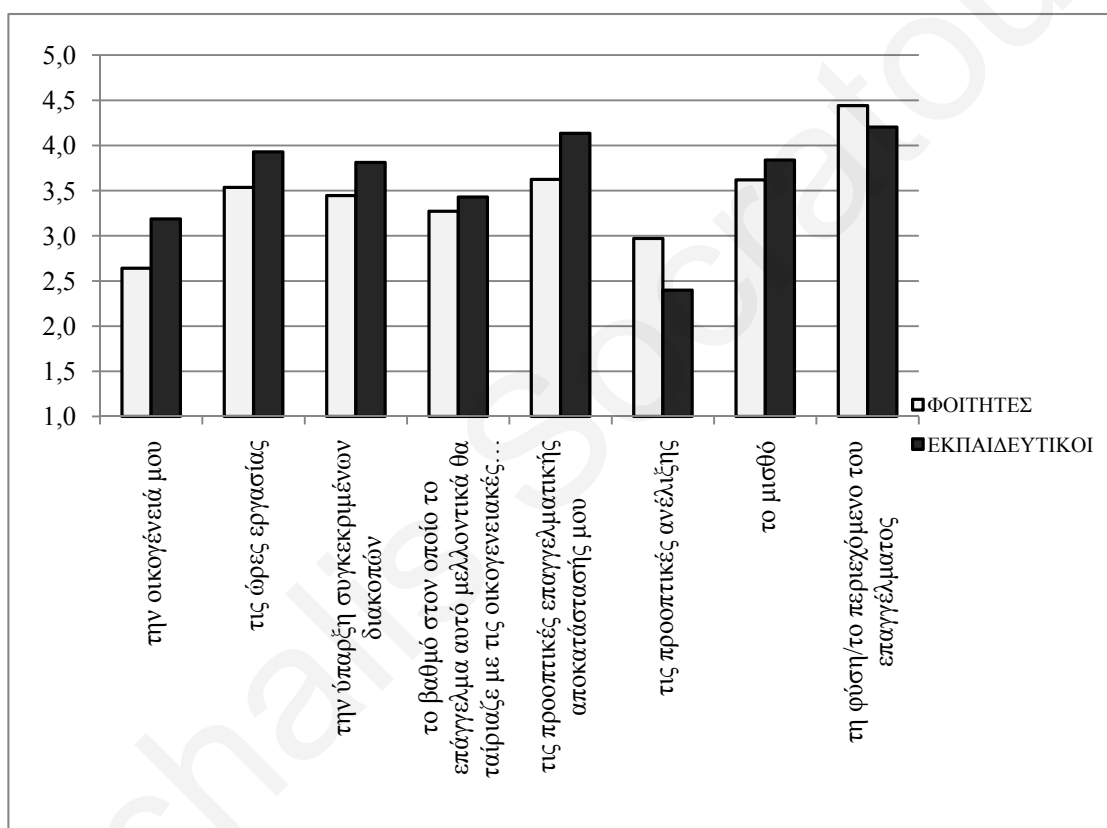
Κατηγορική κλίμακα (1=ΝΑΙ, 2=ΟΧΙ)

Διάγραμμα 16. Κριτήρια επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

Παρόλο που η πλειοψηφία του δείγματος των φοιτητών και των εκπαιδευτικών δήλωσε πως επέλεξε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως πρώτη επιλογή και πραγματοποίησε, σύμφωνα με τις δηλώσεις, ένα επαγγελματικό όνειρο, μόνο οι μισοί (ΦΟΙΤΗΤΕΣ=56% και ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ=42.5%) είχαν ρεαλιστική εικόνα για το επάγγελμα αυτό πριν ξεκινήσουν τις σπουδές τους.

Λιγότεροι από τους μισούς φοιτητές και εκπαιδευτικούς θεωρούν πως οι σπουδές τους, τους έχουν προετοιμάσει κατάλληλα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (ΦΟΙΤΗΤΕΣ=46.2%, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ=42.4%).

Το Διάγραμμα 17 παρουσιάζει τους παράγοντες που επηρέασαν τους φοιτητές και τους νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς στην επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Ο σημαντικότερος παράγοντας που έλαβαν υπόψη τόσο οι φοιτητές όσο και οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, ήταν η φύση και το περιεχόμενο του επαγγέλματος (Μ.Ο._{φοιτητών}=4.44, $SD_{φοιτητών}$ =.69 και Μ.Ο._{εκπαιδευτικών}=4.20, $SD_{εκπαιδευτικών}$ =.97).



Κλίμακα 1-5 (1=Καθόλου, 5=Σε μέγιστο βαθμό)

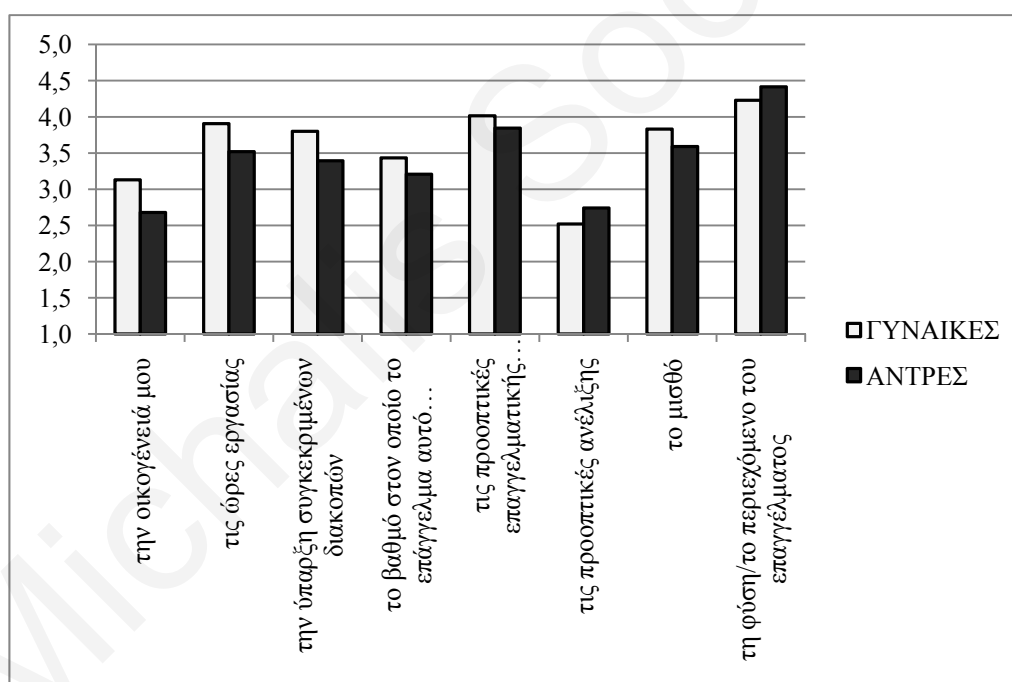
Διάγραμμα 17. Παράγοντες επιρροής στην επιλογή του επαγγέλματος

Σημαντικοί παράγοντες, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, που επηρέασαν την επιλογή του επαγγέλματος τόσο για τους φοιτητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, όπως παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 12 ήταν «οι προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης» (Μ.Ο._{φοιτητών}=3.62, $SD_{φοιτητών}$ = 1.11 και Μ.Ο._{εκπαιδευτικών}=4.14, $SD_{εκπαιδευτικών}$ = 1.02), ο «μισθός» (Μ.Ο._{φοιτητών}=3.62, $SD_{φοιτητών}$ = 1.10 και Μ.Ο._{εκπαιδευτικών}=3.84, $SD_{εκπαιδευτικών}$ = 1.09), οι «ώρες εργασίας» (Μ.Ο._{φοιτητών}=3.54, $SD_{φοιτητών}$ = 1.17 και Μ.Ο._{εκπαιδευτικών}=3.93, $SD_{εκπαιδευτικών}$ = 1.14), η «ύπαρξη

συγκεκριμένων διακοπών» ($M.O_{\text{φοιτητών}}=3.45$, $SD_{\text{φοιτητών}}=1.20$ και $M.O_{\text{εκπαιδευτικών}}=3.81$, $SD_{\text{εκπαιδευτικών}}=1.22$), οι «προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης» ($M.O_{\text{φοιτητών}}=3.62$, $SD_{\text{φοιτητών}}=1.11$ και $M.O_{\text{εκπαιδευτικών}}=4.14$, $SD_{\text{εκπαιδευτικών}}=1.02$) και ο «βαθμός στον οποίο το επάγγελμα μελλοντικά θα ταίριαζε με τις οικογενειακές τους υποχρεώσεις» ($M.O_{\text{φοιτητών}}=3.27$, $SD_{\text{φοιτητών}}=1.27$ και $M.O_{\text{εκπαιδευτικών}}=3.43$, $SD_{\text{εκπαιδευτικών}}=1.35$).

Ο παράγοντας των «προοπτικών ανέλιξης» επηρέασε λιγότερο τους φοιτητές και τους εκπαιδευτικούς στην επιλογή του επαγγέλματος με μέσο όρο μικρότερο του 3.0 ($M.O_{\text{φοιτητών}}=2.97$, $SD_{\text{φοιτητών}}=1.18$ και $M.O_{\text{εκπαιδευτικών}}=2.40$, $SD_{\text{εκπαιδευτικών}}=1.17$). Επίσης μικρή επίδραση στην επιλογή του επαγγέλματος είχε η οικογένεια ($M.O_{\text{φοιτητών}}=2.64$, $SD_{\text{φοιτητών}}=1.19$ και $M.O_{\text{εκπαιδευτικών}}=3.19$, $SD_{\text{εκπαιδευτικών}}=1.32$).

Στο Διάγραμμα 18 παρουσιάζονται οι παράγοντες που επηρέασαν τους άντρες και τις γυναίκες στην επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν με ανάλογο τρόπο τους άντρες και τις γυναίκες του δείγματος κατά την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.



Κλίμακα 1-5 (1=Καθόλου, 5=Σε μέγιστο βαθμό)

Διάγραμμα 18. Παράγοντες επιρροής του επαγγέλματος κατά φύλο

Ο σημαντικότερος παράγοντας, όπως παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 13, φαίνεται να είναι και πάλι η «φύση και το περιεχόμενο του επαγγέλματος» ($M.O_{\text{αντρών}}=4.42$, $SD_{\text{αντρών}}=.79$ και $M.O_{\text{γυναικών}}=4.23$, $SD_{\text{γυναικών}}=.93$). Ο παράγοντας

που επηρέασε λιγότερο ήταν οι «προοπτικές επαγγελματικής ανέλιξης» (Μ.Ο._{αντρών}=2.74, SD_{αντρών}= 1.25 και Μ.Ο._{γυναικών}=2.52, SD_{γυναικών}= 1.19).

Επιβεβαίωση της δομής του προτεινόμενου μοντέλου

Για τον έλεγχο και την επιβεβαίωση του προτεινόμενου μοντέλου για την επαγγελματική ικανοποίηση των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκαν εννιά δείκτες της επαγγελματικής ικανοποίησης όπως προέκυψαν μέσα από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις των εννιά δεικτών επαγγελματικής ικανοποίησης. Όλες οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών ήταν στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 13

Συσχετίσεις δεικτών του πρώτου ερωτηματολογίου

	Δ1	Δ2	Δ3	Δ4	Δ5	Δ6	Δ7	Δ8	Δ9
Δ1	1								
Δ2	.53(**)	1							
Δ3	.48(**)	.40(**)	1						
Δ4	.44(**)	.42(**)	.69(**)	1					
Δ5	.29(**)	.35(**)	.44(**)	.46(**)	1				
Δ6	.14(**)	.11(*)	.17(**)	.09(*)	.09(*)	1			
Δ7	.31(**)	.30(**)	.55(**)	.47(**)	.36(**)	.17(**)	1		
Δ8	.42(**)	.33(**)	.64(**)	.58(**)	.33(**)	.17(**)	.43(**)	1	
Δ9	.14(**)	.13(**)	.32(**)	.28(**)	.29(**)	.14(**)	.31(**)	.31(**)	1

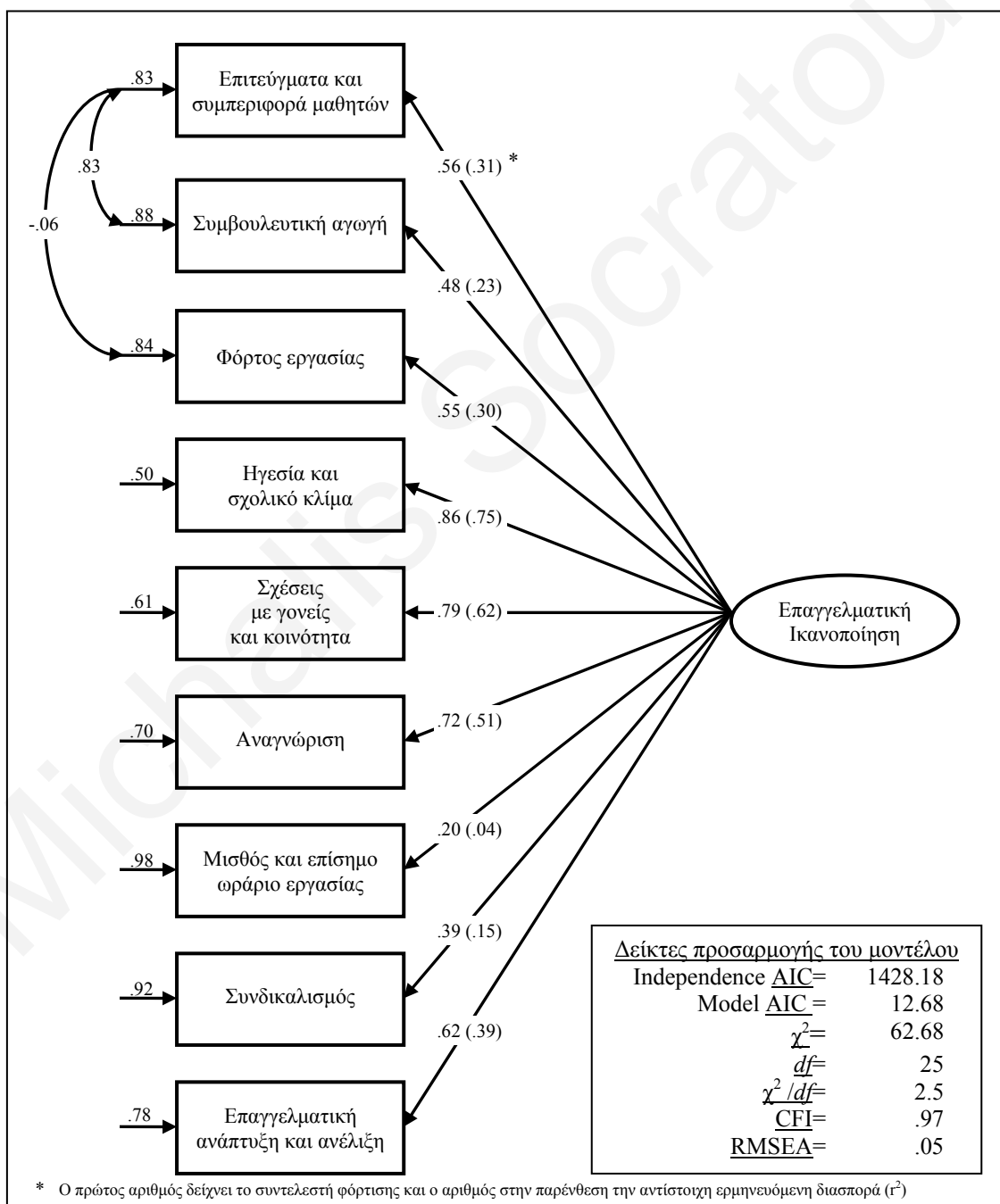
** . p<0.01.

* . p<0.05.

Κλίμακα 1-5 (1=Απόλυτη δυσαρέσκεια, 5=Απόλυτη ικανοποίηση)

Στη συνέχεια, γίνεται προσπάθεια να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε για ανάπτυξη ενός μοντέλου για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, με τη χρήση δομικών εξισώσεων. Στην προσπάθεια διαμόρφωσης ενός μοντέλου, το οποίο να αποτυπώνει επαρκώς τη δομή της επαγγελματικής ικανοποίησης έγινε έλεγχος τριών διαφορετικών μοντέλων, που στηρίζονταν στους εννιά δείκτες της επαγγελματικής ικανοποίησης. Το πρώτο μοντέλο που δοκιμάστηκε, στηρίχτηκε στις θεωρίες που υποστήριζαν πως η επαγγελματική ικανοποίηση έχει μονοδιάστατο χαρακτήρα. Αυτό το προτεινόμενο μοντέλο, που παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 19, προτείνει έναν παράγοντα πρώτης τάξης, την επαγγελματική ικανοποίηση, η οποία προβλέπεται από τους εννιά δείκτες επαγγελματικής ικανοποίησης. Σε αυτό το προτεινόμενο μοντέλο η πρόβλεψη του παράγοντα πρώτης τάξης και από τους εννιά

δείκτες είναι στατιστικά σημαντική. Παρουσιάζεται, επίσης, στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του πρώτου δείκτη «επιτεύγματα και συμπεριφορά των μαθητών» με το δεύτερο δείκτη της «συμβουλευτική αγωγή» και αρνητική συσχέτιση του πρώτου δείκτη «επιτεύγματα και συμπεριφορά των μαθητών» με τον τρίτο που αντιπροσωπεύει το «φόρτο εργασίας». Οι συσχετίσεις μεταξύ των σφαλμάτων των δεικτών που ανήκουν στον ίδιο παράγοντα δείχνουν ότι οι συγκεκριμένοι δείκτες είχαν κοινό σφάλμα στη μέτρηση, εξαιτίας του τύπου και της διαδικασίας χορήγησης του ερωτηματολογίου.

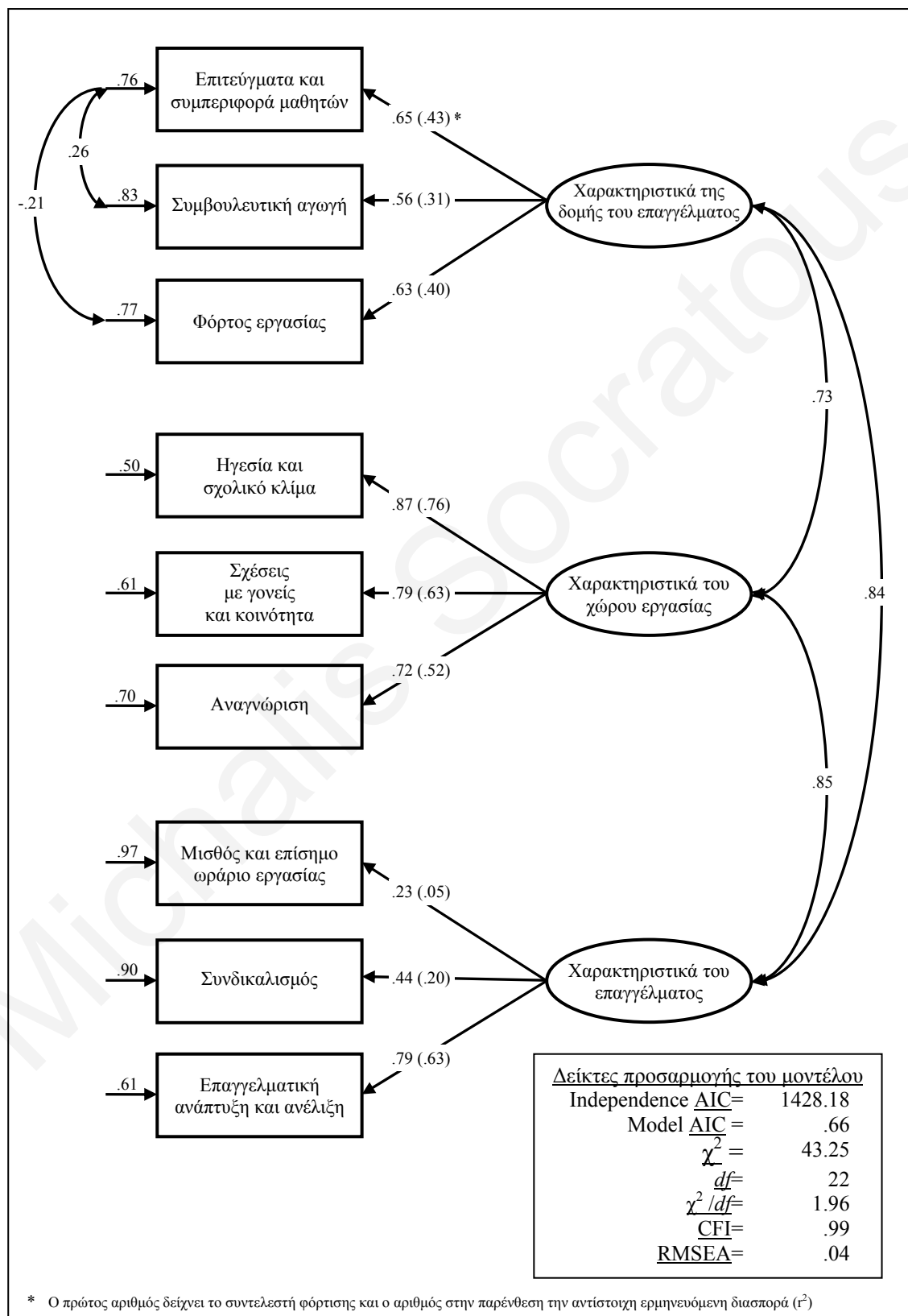


Διάγραμμα 19. Προτεινόμενο μοντέλο 1

Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση κατέληξε σ' ένα μοντέλο με ικανοποιητικούς δείκτες εφαρμογής ($CFI=.97$, $\chi^2=62.68$, $df=25$, $\chi^2/df=2.5$, $p>.05$, $RMSEA=.05$).

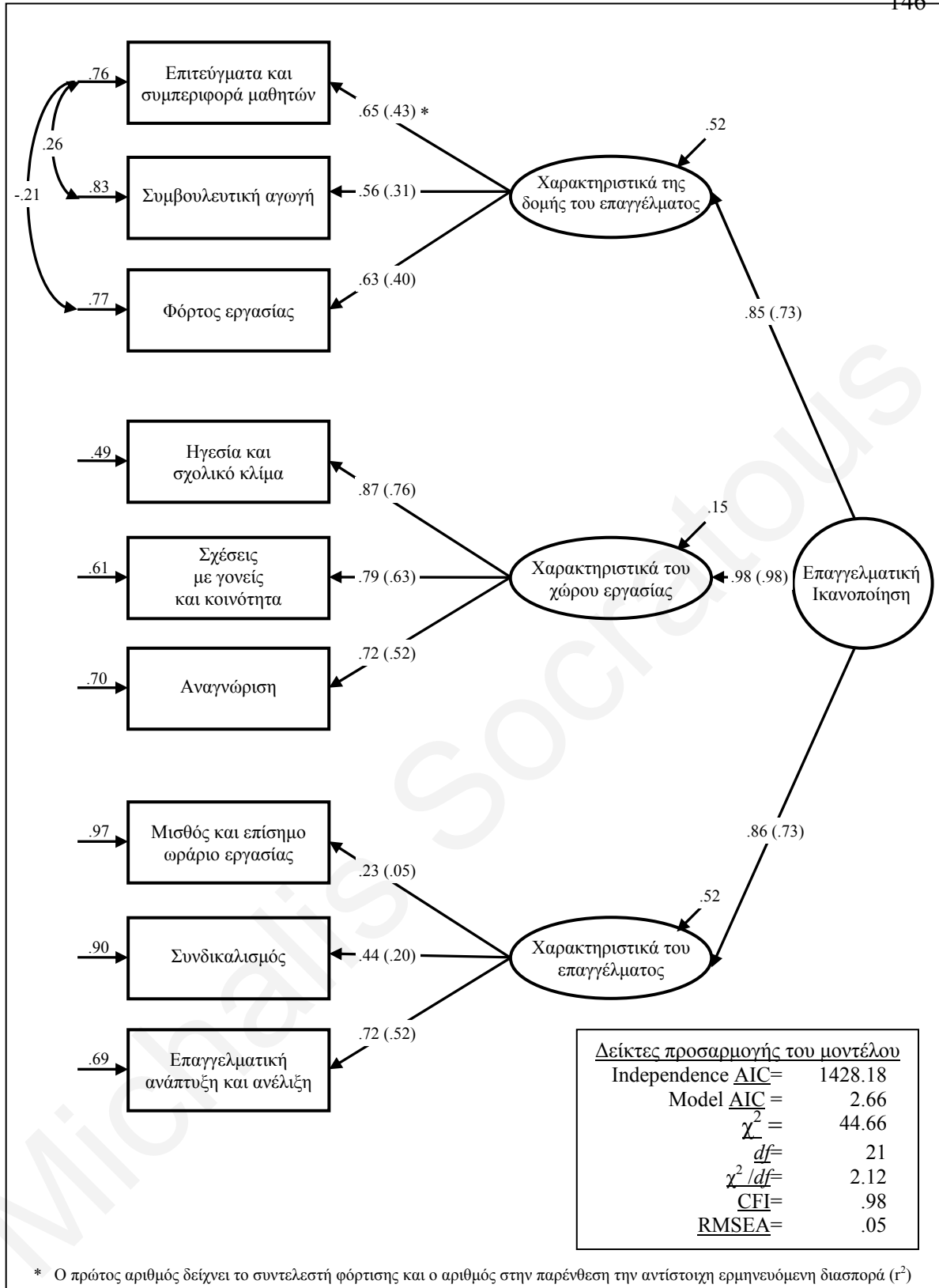
Ακολούθως, δοκιμάστηκε με τη χρήση της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης ένα μοντέλο επαγγελματικής ικανοποίησης με τρεις παράγοντες. Η κάθε διάσταση καθορίζεται από τρεις δείκτες επαγγελματικής ικανοποίησης. Η πρώτη διάσταση περιλαμβάνει τα «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος» και καθορίζεται από «τα επιτεύγματα και τη συμπεριφορά των μαθητών», «τη συμβουλευτική αγωγή» και «το φόρτο εργασίας». Η δεύτερη διάσταση αποτυπώνει «τα χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας και προβλέπεται από «την ηγεσία και το σχολικό κλίμα», «τις σχέσεις με τους γονείς, την κοινότητα και την εμπλοκή στη λήψη απόφασης» και «την αναγνώριση». Η τρίτη διάσταση ρυθμίζεται από τα «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος», περιλαμβάνοντας το «μισθό και το επίσημο ωράριο εργασίας», «το συνδικαλισμό» και «την επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη». Πραγματοποιήθηκε έλεγχος της εγκυρότητας του προτεινόμενου μοντέλου, το οποίο υποθέτει πως η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια πολυδιάστατη μεταβλητή, η οποία συνιστάται από τρεις διακριτούς παράγοντες που παρουσιάζουν ψηλή συσχέτιση μεταξύ τους: τον παράγοντα «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος», τον παράγοντα «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος» και «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας». Τα αποτελέσματα της παραγοντικής επιβεβαιωτικής ανάλυσης απέδειξαν ότι η προσαρμογή των δεδομένων στο προτεινόμενο μοντέλο ήταν πολύ καλή, επιβεβαιώνοντας την εγκυρότητα της δομής του μοντέλου και την καταλληλότητά του, για να περιγράψει τη δομή της επαγγελματικής ικανοποίησης ($CFI=.99$, $\chi^2=40.85$, $df=22$, $\chi^2/df=1.85$, $p>.05$, $RMSEA=.04$). Οι φορτίσεις όλων των πτυχών της επαγγελματικής ικανοποίησης στους αντίστοιχους παράγοντες ήταν σημαντικές, όπως παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 15, και επιβεβαιώνεται η διακριτή φύση των τριών παραγόντων. Παρουσιάζεται, επίσης, στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του πρώτου δείκτη «επιτεύγματα και συμπεριφορά των μαθητών» με το δεύτερο δείκτη της «συμβουλευτική αγωγή» και αρνητική συσχέτιση του πρώτου δείκτη «επιτεύγματα και συμπεριφορά των μαθητών» με τον τρίτο που αντιπροσωπεύει το «φόρτο εργασίας». Οι συσχετίσεις μεταξύ των σφαλμάτων των δεικτών που ανήκουν στον ίδιο παράγοντα δείχνουν ότι οι συγκεκριμένοι δείκτες είχαν κοινό σφάλμα στη μέτρηση εξαιτίας του τύπου και της διαδικασίας χορήγησης του ερωτηματολογίου. Η προσαρμογή των δεδομένων επιβεβαιώνει τη δομή του μοντέλου και αποδεικνύει την καταλληλότητά τους για τη μέτρηση των τριών άδηλων παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης (δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος, χαρακτηριστικά του επαγγέλματος

και χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης όπως παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 20 έδειξαν ότι η ερμηνευόμενη διασπορά των πτυχών της επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν ιδιαίτερα ψηλή, αποδεικνύοντας ότι ερμηνεύει τη διασπορά των παραγόντων του μοντέλου.



Διάγραμμα 20. Προτεινόμενο μοντέλο 2

Τέλος, δοκιμάστηκε, με τη χρήση της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης, ένα μοντέλο δευτέρας τάξης, στο οποίο η επαγγελματική ικανοποίηση αντιπροσωπεύεται από έναν παράγοντα δευτέρας τάξης. Ο παράγοντας αυτός προβλέπεται από τρεις παράγοντες πρώτης τάξης («δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος», «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας», «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος»), οι οποίοι περιλαμβάνουν τρεις δείκτες επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως χρησιμοποιήθηκαν και στο προηγούμενο μοντέλο. Τα αποτελέσματα της παραγοντικής επιβεβαιωτικής ανάλυσης απέδειξαν ότι η προσαρμογή των δεδομένων στο προτεινόμενο μοντέλο ήταν ικανοποιητική, επιβεβαιώνοντας την εγκυρότητα της δομής του μοντέλου ($CFI = .98$, $\chi^2 = 44.66$, $df = 21$, $\chi^2/df = 2.12$, $p > .05$, $RMSEA = .05$). Οι φορτίσεις όλων των πτυχών της επαγγελματικής ικανοποίησης στους αντίστοιχους παράγοντες ήταν σημαντικές όπως παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 16. Επιβεβαιώνεται η μία διάσταση της επαγγελματικής ικανοποίησης από έναν παράγοντα δεύτερης τάξης, που μπορεί να προβλεφθεί από τρεις παράγοντες πρώτης τάξης (δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος, χαρακτηριστικά του επαγγέλματος και χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας). Παρουσιάζεται, επίσης, στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του πρώτου δείκτη «επιτεύγματα και συμπεριφορά των μαθητών» με το δεύτερο δείκτη της «συμβουλευτική αγωγή» και αρνητική συσχέτιση του πρώτου δείκτη «επιτεύγματα και συμπεριφορά των μαθητών» με τον τρίτο που αντιπροσωπεύει το «φόρτο εργασίας». Οι συσχετίσεις μεταξύ των σφαλμάτων των δεικτών που ανήκουν στον ίδιο παράγοντα δείχνουν ότι οι συγκεκριμένοι δείκτες είχαν κοινό σφάλμα στη μέτρηση εξαιτίας του τύπου και της διαδικασίας χορήγησης του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης όπως παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 21 έδειξαν ότι η ερμηνευόμενη διασπορά των πτυχών της επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν ιδιαίτερα υψηλή αποδεικνύοντας ότι ερμηνεύει τη διασπορά των παραγόντων του μοντέλου.



Διάγραμμα 21. Προτεινόμενο μοντέλο 3

Ο έλεγχος των τριών προτεινόμενων μοντέλων επαγγελματικής ικανοποίησης οδήγησε στην επιλογή του μοντέλου, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 20, που αποτυπώνει την επαγγελματική ικανοποίηση ρυθμιζόμενη από τρεις ανεξάρτητους παράγοντες, με υψηλή

συσχέτιση μεταξύ τους και τους καλύτερους δείκτες εφαρμογής, σε σύγκριση με τα άλλα προτεινόμενα μοντέλα.

Οι δείκτες που κατέδειξαν την επιλογή του συγκεκριμένου μοντέλου φαίνονται στον Πίνακα 14.

Πίνακας 14

Δείκτες προσαρμογής των τριών προτεινόμενων μοντέλων

Μοντέλο	<i>df</i>	χ^2	<i>p</i>	RMSEA	CFI	χ^2/df	Δdf	$\Delta\chi^2*$	<i>p</i>
1 Μοντέλο παρουσίασης της επαγγελματικής ικανοποίησης ως μονοδιάστατη μεταβλητή, προβλεπόμενη από εννιά δείκτες επαγγελματικής ικανοποίησης	25	62.68	<.05	.05	.97	2.5			
2 Μοντέλο παρουσίασης της επαγγελματικής ικανοποίησης ως πολυδιάστατη μεταβλητή, προβλεπόμενη από τρεις ανεξάρτητους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης	1-2 22	43.25	<.05	.04	.99	1.96	3	19.43	<.05
3 Μοντέλο παρουσίασης της επαγγελματικής ικανοποίησης ως παράγοντας δεύτερης τάξης, ο οποίος προβλέπεται από τρεις παράγοντες πρώτης τάξης	2-3 21	44.66	<.05	.05	.98	2.12	1	1.41	<.05

*Ο υπολογισμός της τιμής $\Delta\chi^2$ είναι η διαφορά που προκύπτει από την αφαίρεση του χ^2 του δευτέρου μοντέλου από τα δύο άλλα.

Το μοντέλο αυτό διαφέρει σημαντικά από το μοντέλο που παρουσιάζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως μονοδιάστατη μεταβλητή. Το μοντέλο αυτό έχει λιγότερους βαθμούς ελευθερίας από το μοντέλο 1 και η διαφορά της διασποράς του χ^2 , που παρουσιάζεται μεταξύ των δύο μοντέλων είναι στατιστικά σημαντική σύμφωνα με τον πίνακα διασποράς του χ^2 σε επίπεδο $p < .05$ (Παράρτημα Ζ'). Ο μόνος δείκτης ελέγχου, που διαφοροποιεί τα δύο μοντέλα είναι ο χ^2/df . Το μοντέλο 2 έχει δείκτη χ^2/df

ίσο με 1.96, τιμή μικρότερη του 2 και το καθιστά την πιο πιθανή λύση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα. Παρ' όλ' αυτά το μοντέλο 2 και το μοντέλο 3 θεωρούνται ισοδύναμα. Δεδομένου ότι δεν υπάρχει σαφές θεωρητικό υπόβαθρο που να καθορίζει την ακριβή δομή της επαγγελματικής ικανοποίησης η απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα είναι πως η επαγγελματική ικανοποίηση προκύπτει από τη σύνθεση τριών παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί έχουν υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους και μπορεί να συνθέτουν έναν παράγοντα ανώτερης τάξης.

Έλεγχος της αμεταβλητότητας του μοντέλου

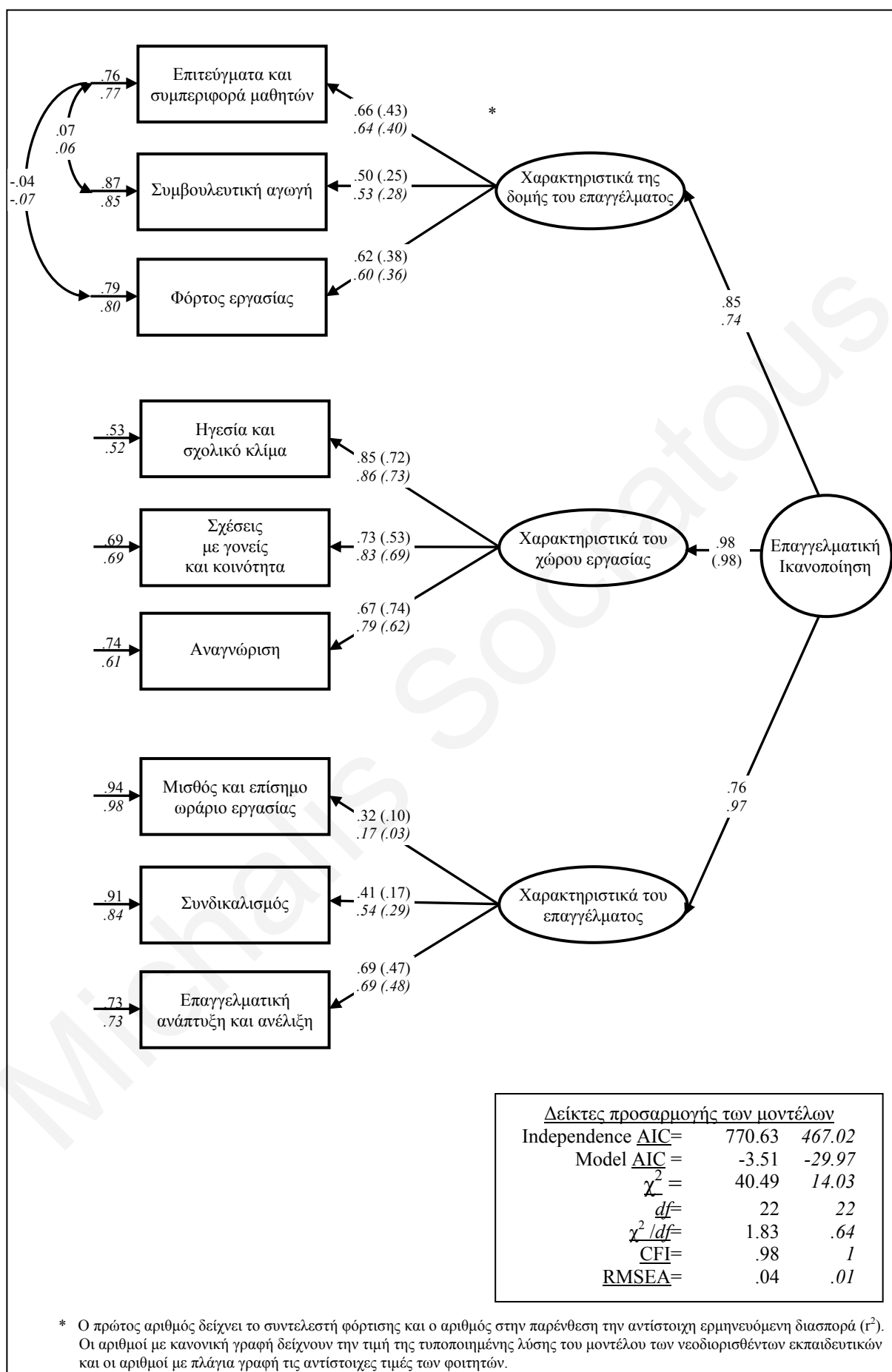
Για σκοπούς ελέγχου της αμεταβλητότητας του προτεινόμενου μοντέλου, ελέγχθηκε επίσης η εγκυρότητά του στο χρόνο, χωριστά για τον πληθυσμό των φοιτητών και χωριστά για τον πληθυσμό των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών (Chan & Schmitt, 2000). Τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης έδειξαν ότι η προσαρμογή των δεδομένων κατά τις τρεις χρονικές περιόδους για το προτεινόμενο μοντέλο ήταν ικανοποιητική, επιβεβαιώνοντας ότι η δομή του μοντέλου είναι σταθερή και για τους δυο πληθυσμούς, όπως φαίνεται στον Πίνακα 15.

Πίνακας 15

Δείκτες προσαρμογής μοντέλων των δύο ομάδων

ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	Δείκτες Προσαρμογής					RMSEA
	CFI	χ^2	<i>df</i>	χ^2/df	<i>p</i>	
ΦΟΙΤΗΤΕΣ	.99	14.03	22	.64	<.05	.01
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	.98	40.49	22	1,83	<.01	.04

Στο Διάγραμμα 22 φαίνεται πως όλες οι πτυχές της επαγγελματικής ικανοποίησης είχαν στατιστικά σημαντικές φορτίσεις στους αντίστοιχους παράγοντες τόσο στον πληθυσμό των δασκάλων όσο και των φοιτητών. Τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης δείχνουν ότι δεν υπάρχουν δομικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων του πληθυσμού της έρευνας, αλλά υπάρχουν μικρές στατιστικά μη σημαντικές μετρικές διαφορές.



Διάγραμμα 22. Το μοντέλο της επαγγελματικής ικανοποίησης

Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται οι φορτίσεις των εννιά δεικτών επαγγελματικής ικανοποίησης στους αντίστοιχους παράγοντες.

Πίνακας 16

Συντελεστές δεικτών παλινδρόμησης

ΔΕΙΚΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ	ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΗΣ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΠΡΩΤΗΣ ΤΑΞΗΣ					
	Χαρακτηριστικά της δομής του επαγγέλματος		Χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας		Χαρακτηριστικά του επαγγέλματος	
	ΦΟΙΤ.	ΕΚ/ΚΟΣ	ΦΟΙΤ.	ΕΚ/ΚΟΣ	ΦΟΙΤ.	ΕΚ/ΚΟΣ
Επιτεύγματα και συμπεριφορά μαθητών	.64	.66				
Συμβουλευτική αγωγή Φόρτος εργασίας	.53	.50				
	.60	.62				
Ηγεσία και σχολικό κλίμα			.86	.85		
Σχέσεις με γονείς και κοινότητα			.83	.73		
Αναγνώριση			.79	.67		
Μισθός και επίσημο ωράριο εργασίας					.17	.32
Συνδικαλισμός					.54	.41
Επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη					.69	.69

Η επίδραση του μαθήματος της σχολικής εμπειρίας και των πέντε πρώτων χρόνων εργασίας στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανοποίησης

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης με τη χρήση επαναληπτικών μοντέλων. Με τη χρήση αυτής της τεχνικής επιχειρήθηκε η απάντηση στο δεύτερο και τρίτο ερευνητικό ερώτημα, που εξέταζαν την επίδραση της πρώτης επαφής με το επάγγελμα στα πλαίσια του μαθήματος της σχολικής εμπειρίας και των πρώτων πέντε χρόνων εργασίας στον πληθυσμό των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών αντίστοιχα.

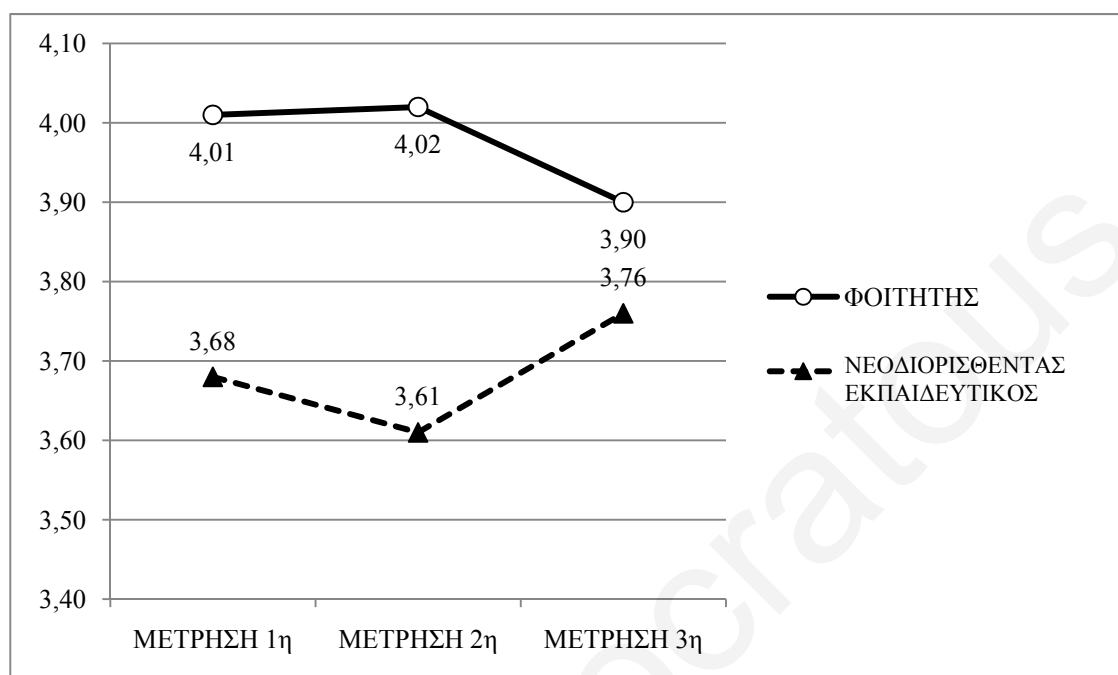
Για να ελεγχθεί κατά πόσο οι παράγοντες «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος» και «συστημικοί / κοινωνικοί παράγοντες» και «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας» επιδρούν διαφορετικά στις δύο ομάδες του πληθυσμού της έρευνας «νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί» και «τεταρτοετείς φοιτητές» και αν οι παράγοντες αυτοί διαφοροποιούνται με διαφορετικό τρόπο στο χρόνο στις δύο ομάδες, εκτελέστηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με τη χρήση επαναληπτικών μοντέλων (repeated measures). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε μήτρα $2 \times 3 \times 3$, όπου ο πρώτος παράγοντας ήταν ανάμεσα (νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί Vs τεταρτοετείς φοιτητές) και οι άλλοι δύο εντός των παραγόντων και αντιπροσώπευαν ο δεύτερος τους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης, «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος», «συστημικοί / κοινωνικοί παράγοντες» και «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας», και ο τρίτος τις τρεις χρονικές στιγμές που χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο: χορήγηση ερωτηματολογίου αναμενόμενης επαγγελματικής ικανοποίησης, χορήγηση ερωτηματολογίου πραγματικής επαγγελματικής ικανοποίησης, επαναχορήγηση ερωτηματολογίου πραγματικής επαγγελματικής ικανοποίησης (repeated measures with one between and two within variables).

Τα αποτελέσματα εκτίμησης των προϋποθέσεων της κανονικότητας, της ομοιογένειας διακύμανσης – συνδιακύμανσης των μητρών, της γραμμικότητας και της πολυσυγγραμμικότητας ήταν ικανοποιητικά με τη χρήση του κριτηρίου Wilks. Βρέθηκε ότι η επίδραση του παράγοντα του χρόνου ήταν στατιστικά σημαντική ($F_{(2,495)}=15.89$, $p<.001$, $\eta^2=.06$).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης δείχνουν επίσης ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων σε σχέση με τον παράγοντα του χρόνου ($F_{(2,495)}=34.40$, $p<.001$, $\eta^2=.12$).

Οι πολυμεταβλητοί έλεγχοι F με τη χρήση του κριτηρίου Wilks έδειξαν ότι η επίδραση του παράγοντα «διάσταση της επαγγελματικής ικανοποίησης» είναι στατιστικά σημαντική ($F_{(2,495)}=129.78$, $p<.001$, $\eta^2=.34$). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης δείχνουν επιπλέον και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων σε σχέση με τη «διάσταση της επαγγελματικής ικανοποίησης» ($F_{(2,495)}=119.86$, $p<.001$, $\eta^2=.33$). Οι διαφορές στην επαγγελματική ικανοποίηση των δύο ομάδων του δείγματος (φοιτητών και νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών), όπως διαμορφώνονται από

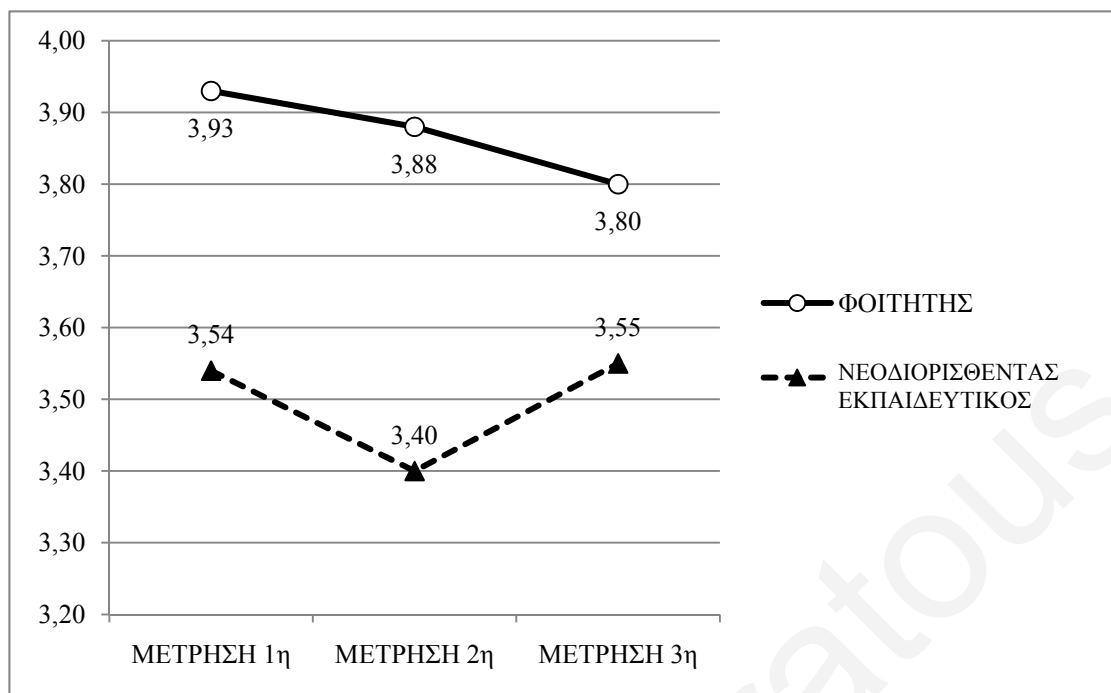
τη διάσταση «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος», παρουσιάζονται γραφικά στο Διάγραμμα 23.



Διάγραμμα 23. Τα «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος»

Όσον αφορά τον παράγοντα «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος» παρατηρείται πως και στις τρεις μετρήσεις ο μέσος όρος του παράγοντα αυτού για τους νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς ($M.O_{\text{νεοδ.εκπαιδ.}M1}=4.01$, $M.O_{\text{νεοδ.εκπαιδ.}M2}=4.02$, $M.O_{\text{νεοδ.εκπαιδ.}M3}=3.90$) είναι πιο χαμηλός από το μέσο όρο των φοιτητών ($M.O_{\text{φοιτητών}M1}=3.68$, $M.O_{\text{φοιτητών}M2}=3.61$, $M.O_{\text{φοιτητών}M3}=3.76$). Παρατηρείται, επίσης, αντίθετη μορφή εξέλιξης του μέσου όρου στις δύο ομάδες του πληθυσμού της έρευνας. Για τους φοιτητές παρατηρείται οριακή άνοδος του μέσου όρου από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση και μείωση από τη δεύτερη μέτρηση στην τρίτη. Αντίθετα, για την ομάδα των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών, ο μέσος όρος μειώνεται από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση και αυξάνεται από τη δεύτερη στην τρίτη.

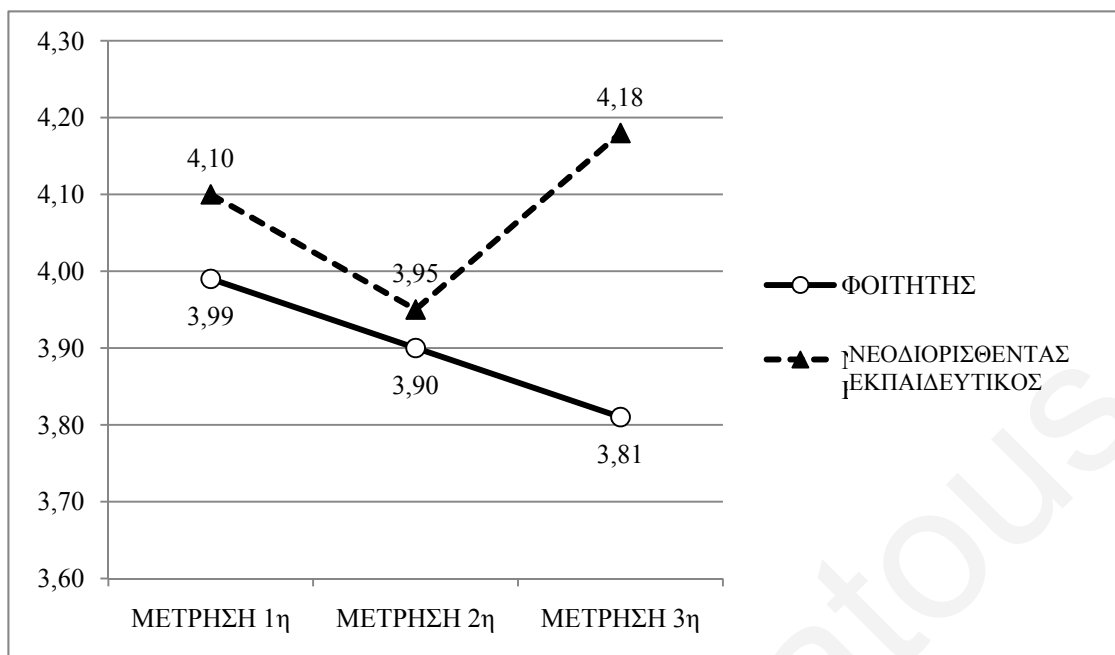
Οι διαφορές των δύο ομάδων του δείγματος στην επαγγελματική τους ικανοποίηση, όπως επηρεάζονται από τη διάσταση «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας», φαίνονται στο Διάγραμμα 24.



Διάγραμμα 24. Τα «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας»

Η γενική εικόνα του παράγοντα αυτού είναι παρόμοια με τη συμπεριφορά του παράγοντα που έχει σχέση με τα «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος». Οι φοιτητές ($M.O_{\text{φοιτητών}M1}=3.93$, $M.O_{\text{φοιτητών}M2}=3.88$, $M.O_{\text{φοιτητών}M3}=3.80$) παρουσιάζονται και στις τρεις μετρήσεις να αντλούν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση από τους νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς ($M.O_{\text{νεοδ.εκπαιδ.}M1}=3.54$, $M.O_{\text{νεοδ.εκπαιδ.}M2}=3.40$, $M.O_{\text{νεοδ.εκπαιδ.}M3}=3.55$). Η εξέλιξη του μέσου όρου της επαγγελματικής ικανοποίησης, που απορρέει από αυτόν τον παράγοντα, παρουσιάζει διαφορετική μορφή στις δύο ομάδες του πληθυσμού. Η ομάδα των φοιτητών φαίνεται να απολαμβάνει λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση από αυτόν τον παράγοντα, από μέτρηση σε μέτρηση. Ενώ, η ομάδα των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζει από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση μείωση του μέσου όρου της επαγγελματικής ικανοποίησης όπως απορρέει από τα «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας» και αύξηση του αντίστοιχου μέσου όρου στην τρίτη μέτρηση φτάνοντας οριακά στα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης της πρώτης μέτρησης.

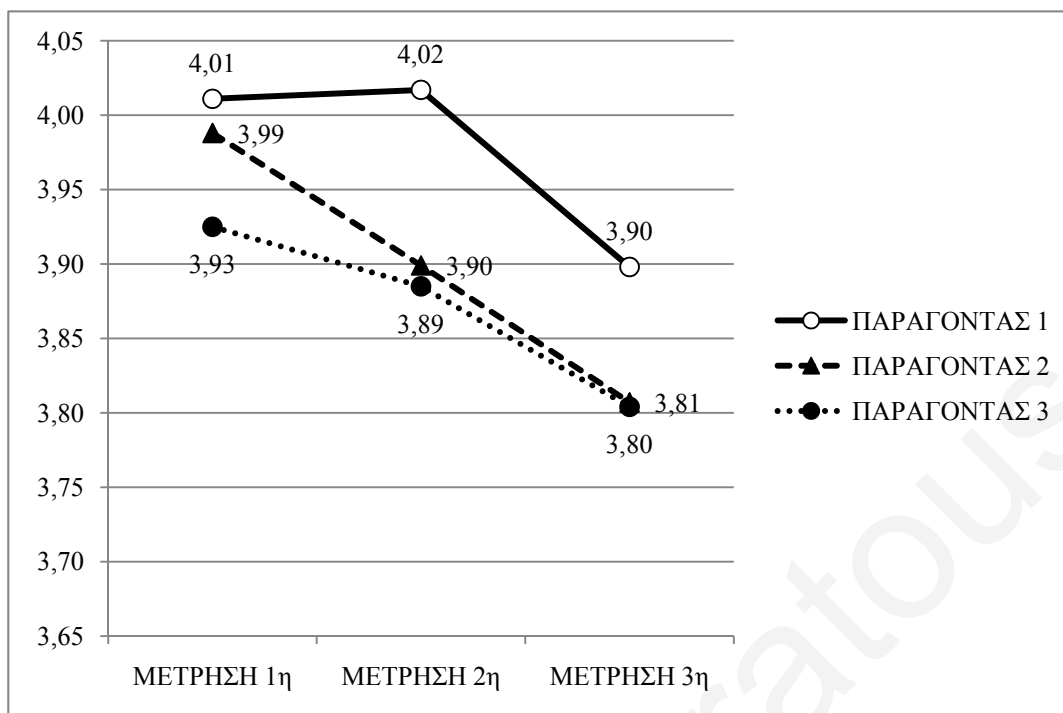
Οι διαφορές των δύο ομάδων του δείγματος στην επαγγελματική τους ικανοποίηση, όπως καθορίζονται από τη διάσταση «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος», παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 25.



Διάγραμμα 25. Τα «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος»

Ο παράγοντας «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος» παρουσιάζει διαφορετική εικόνα από τους άλλους δύο παράγοντες. Η επαγγελματική ικανοποίηση που απορρέει από αυτόν τον παράγοντα, για την ομάδα των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών ($M.O_{\text{νεοδ.εκπαιδ.}M1}=4.10$, $M.O_{\text{νεοδ.εκπαιδ.}M2}=3.95$, $M.O_{\text{νεοδ.εκπαιδ.}M3}=4.18$), είναι μεγαλύτερη από αυτήν της ομάδας των φοιτητών ($M.O_{\text{φοιτητών}M1}=3.99$, $M.O_{\text{φοιτητών}M2}=3.90$, $M.O_{\text{φοιτητών}M3}=3.81$) και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας. Για την ομάδα των φοιτητών, η επαγγελματική ικανοποίηση φαίνεται να μειώνεται από μέτρηση σε μέτρηση. Αντίθετα, οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί φαίνεται να απολαμβάνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τον παράγοντα αυτό στην τρίτη μέτρηση.

Τέλος, με τη χρήση του κριτηρίου Wilks βρέθηκε ότι παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων του δείγματος σε σχέση με τη διάσταση της επαγγελματικής ικανοποίησης και το χρόνο ($F_{(4,493)}=3.25$, $p<.001$, $\eta^2=.03$). Στο Διάγραμμα 26 παρουσιάζεται η εξέλιξη των τριών παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών στο χρόνο. Οι φοιτητές φαίνεται να είναι γενικά ικανοποιημένοι και από τους τρεις παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης, αφού οι μέσοι όροι κυμαίνονται πάνω από το 3.8 σε όλες τις μετρήσεις.

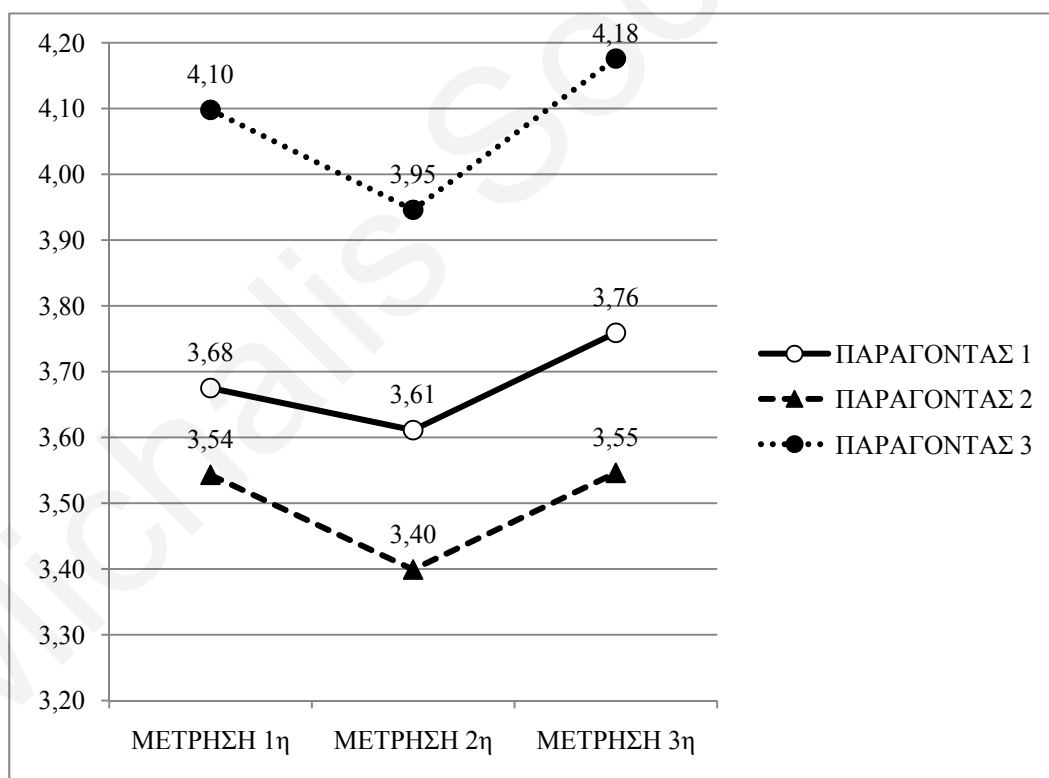


Διάγραμμα 26. Η εξέλιξη των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών

Αναλυτικά η ομάδα των φοιτητών παρουσιάζεται να απολαμβάνει και στις τρεις μετρήσεις μεγαλύτερη ικανοποίηση από τα «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος». Οι φοιτητές, επίσης, φαίνεται να απολαμβάνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τα «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας» απ' ό,τι από τα «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος». Μολονότι, οι φοιτητές έχουν ταξινομήσει τους παράγοντες της επαγγελματικής τους ικανοποίησης, φαίνεται πως η διαφορά του δεύτερου παράγοντα από τον τρίτο δεν παρουσιάζεται από τους φοιτητές ως σημαντική. Όσον αφορά την εξέλιξη του μέσου όρου των παραγόντων φαίνεται να παρουσιάζει μείωση από μέτρηση σε μέτρηση, με εξαίρεση την οριακή αύξηση που παρουσιάζει ο μέσος όρος της δεύτερης μέτρησης για τον πρώτο παράγοντα («δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος»). Αυτό πιθανόν να υποδεικνύει πως η πρώτη επαφή με το επάγγελμα στα πλαίσια του μαθήματος της σχολικής εμπειρίας επιδρά αρνητικά στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανοποίησης. Για σκοπούς ελέγχου της διάταξης των παραγόντων σε κάθε μέτρηση διενεργήθηκε έλεγχος με το απαραμετρικό κριτήριο Kendall W. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως κατά την πρώτη μέτρηση δεν υπάρχει σαφής εικόνα της διάταξης των τριών παραγόντων από τους φοιτητές (Kendall's $W=0.02$, $X^2_{(2)}=5.12$, $p<0.07$). Στη δεύτερη μέτρηση τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι φοιτητές

θεωρούν σημαντικότερη πηγή ικανοποίησης τα «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος» και ακολουθούν διατακτικά τα «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας» και τα «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος» (Kendall's $W=0.05$, $X^2_{(2)}=16.79$, $p<0.001$). Στην τρίτη μέτρηση τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι φοιτητές θεωρούν σημαντικότερη πηγή ικανοποίησης τα «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος» και ακολουθούν στην ίδια θέση, χωρίς να διατάσσονται, τα «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας» και τα «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος» (Kendall's $W=0.03$, $X^2_{(2)}=8.54$, $p<0.001$).

Στο Διάγραμμα 27 παρουσιάζεται η εξέλιξη των τριών παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών στο χρόνο. Οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι γενικά ικανοποιημένοι και από τους τρεις παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης, αφού οι μέσοι όροι κυμαίνονται πάνω από το 3.4 σε όλες τις μετρήσεις.



Διάγραμμα 27. Η εξέλιξη των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης των ν. εκπαιδευτικών

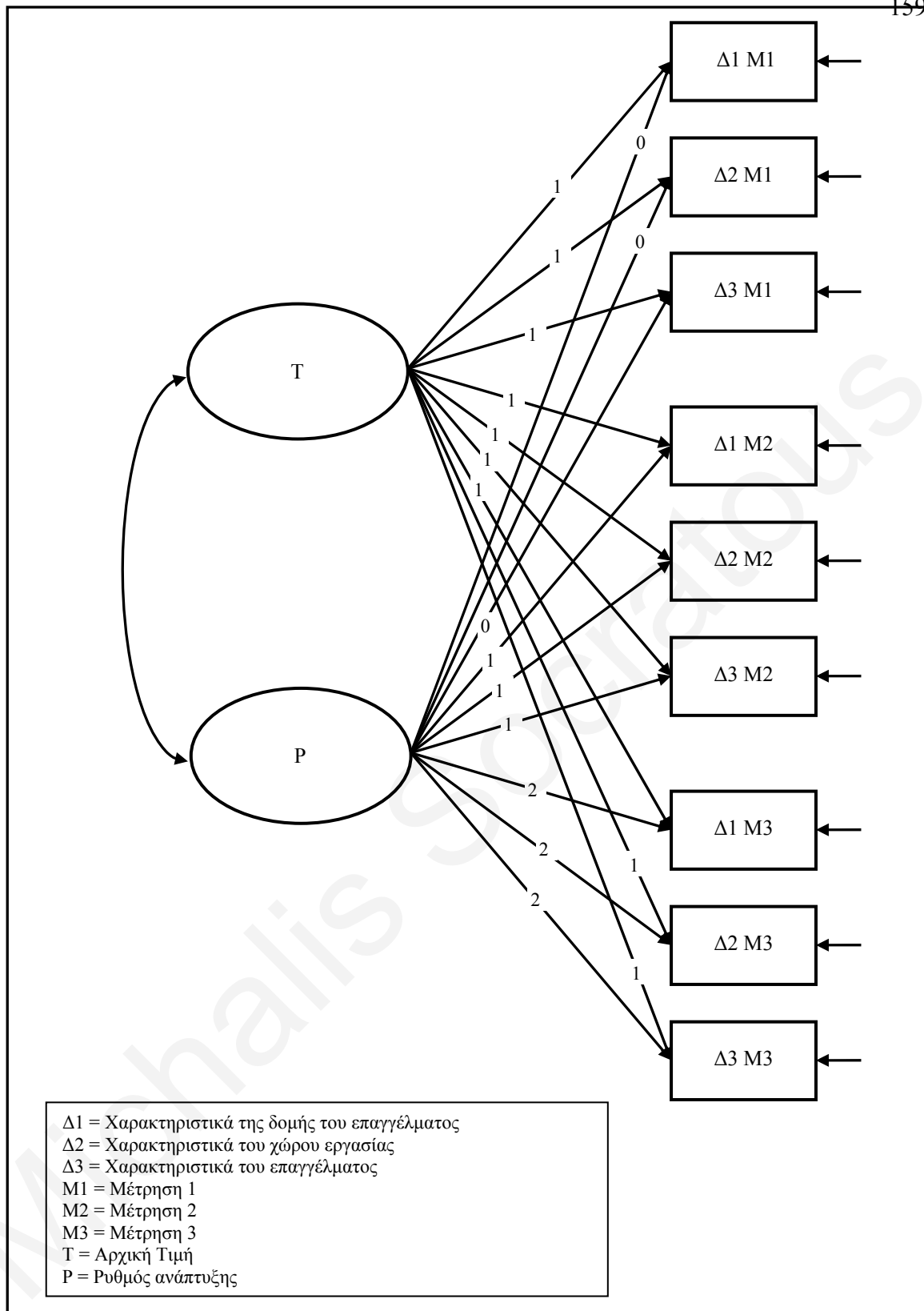
Η ομάδα των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με την ομάδα των φοιτητών, εισπράττει τη μεγαλύτερη ικανοποίηση από τον παράγοντα «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος». Οι άλλοι δύο παράγοντες, «δομικά χαρακτηριστικά του

διδασκαλικού επαγγέλματος» και «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας», κατατάσσονται αντίστοιχα στη δεύτερη και τρίτη θέση. Όσον αφορά την εξέλιξη του μέσου όρου των παραγόντων φαίνεται να παρουσιάζει την ίδια μορφή και στους τρεις παράγοντες. Παρατηρείται μια μείωση των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση και αύξηση από τη δεύτερη στην τρίτη μέτρηση. Αυτό πιθανόν να καταδεικνύει πως οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί στα πρώτα στάδια του διορισμού τους αντιμετωπίζουν μειωμένα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Σταδιακά τα επίπεδα αυτά αρχίζουν να βελτιώνονται χωρίς όμως να προσεγγίζουν τα επίπεδα της αναμενόμενης επαγγελματικής ικανοποίησης. Για σκοπούς ελέγχου της διάταξης των παραγόντων σε κάθε μέτρηση διενεργήθηκε έλεγχος με το απαραμετρικό κριτήριο Kendall W. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως κατά την πρώτη μέτρηση οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικότερη πηγή ικανοποίησης τα «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος» και ακολουθούν διατακτικά τα «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος» και τα «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας» (Kendall's $W=0.31$, $X^2_{(2)}=208.63$, $p<0.001$). Στη δεύτερη μέτρηση τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικότερη πηγή ικανοποίησης τα «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος» και ακολουθούν διατακτικά τα «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος» και τα «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας» (Kendall's $W=0.36$, $X^2_{(2)}=241.46$, $p<0.001$). Η ίδια εικόνα παρουσιάζεται και στην τρίτη μέτρηση, αφού τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικότερη πηγή ικανοποίησης τα «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος» και ακολουθούν διατακτικά τα «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος» και τα «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας» (Kendall's $W=0.32$, $X^2_{(2)}=214.55$, $p<0.001$).

Η ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανοποίησης των δύο ομάδων

Για την ανάλυση των διαχρονικών δεδομένων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση λανθάνοντων αναπτυξιακών μοντέλων (Latent Growth Modeling). Η ανάλυση αυτή δίνει τη δυνατότητα απάντησης του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος. Κατά συνέπεια, δίνεται εξήγηση για τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται η επαγγελματική ικανοποίηση από την περίοδο των σπουδών μέχρι τα πρώτα πέντε χρόνια εργασίας. Παρουσιάζεται, επίσης, η διαφορά μεταξύ της αναμενόμενης και της πραγματικής επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών. Όπως παρουσιάστηκε στο Κεφάλαιο III, το ερωτηματολόγιο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης χορηγήθηκε σε φοιτητές και νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς τρεις φορές. Η πρώτη χορήγηση για τους φοιτητές έγινε στην αρχή του ακαδημαϊκού έτους. Η δεύτερη χορήγηση έγινε μετά τη συμπλήρωση πέντε εβδομάδων φυσικής παρουσίας στο χώρο του σχολείου στα πλαίσια του προγράμματος της σχολικής εμπειρίας. Η τρίτη χορήγηση πραγματοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωση της σχολικής εμπειρίας και αφού είχαν συμπληρωθεί δέκα εβδομάδες φυσικής παρουσίας και εργασίας στο χώρο του σχολείου. Για τους εκπαιδευτικούς, η πρώτη χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, η δεύτερη προς το τέλος του πρώτου τριμήνου και η τρίτη στο τέλος του δεύτερου τριμήνου. Η ανάλυση με τη χρήση λανθάνοντων αναπτυξιακών μοντέλων κρίθηκε χρήσιμη, επίσης, επειδή περιγράφει το ρυθμό ανάπτυξης της επαγγελματικής ικανοποίησης του κάθε υποκειμένου της έρευνας και τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους στην πάροδο του χρόνου.

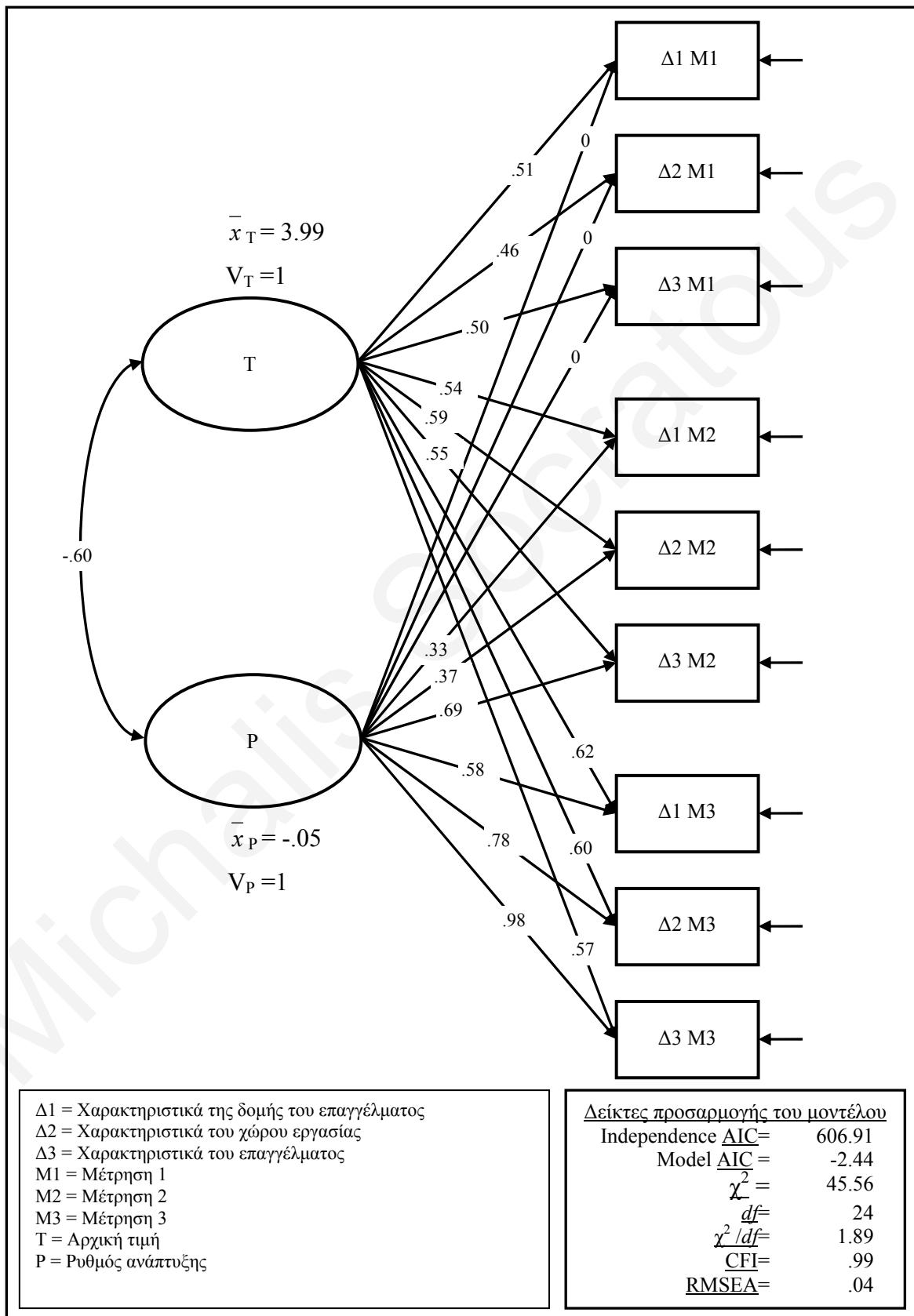
Για τη διερεύνηση της εξέλιξης της επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών κατά τις τρεις χορηγήσεις του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του Stoolmiller (1995) για υπολογισμό των αρχικών φορτίσεων ενός γραμμικού μοντέλου λανθάνουσας ανάπτυξης πρώτου βαθμού (Linear Latent Growth Model). Έγινε έλεγχος της προσαρμογής ενός τέτοιου μοντέλου, υποθέτοντας πως ο ρυθμός ανάπτυξης (slope), ο οποίος στα Διαγράμματα αντιπροσωπεύεται από το P, είναι σταθερός και ανταποκρίνεται στις τρεις φάσεις που χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο. Γι' αυτό το σκοπό χρησιμοποιήθηκε το «0» για την αρχική χορήγηση, το «1» για τη δεύτερη χορήγηση και το «2» για την τρίτη. Όπως παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 28, οι φορτίσεις που χρησιμοποιήθηκαν (0, 1, 2) ήταν γραμμικές, ως εκ τούτου ο ρυθμός ανάπτυξης παρουσιάζει γραμμική μεταβολή με την πάροδο του χρόνου.



Διάγραμμα 28. Το προτεινόμενο λανθάνον αναπτυξιακό μοντέλο των φοιτητών

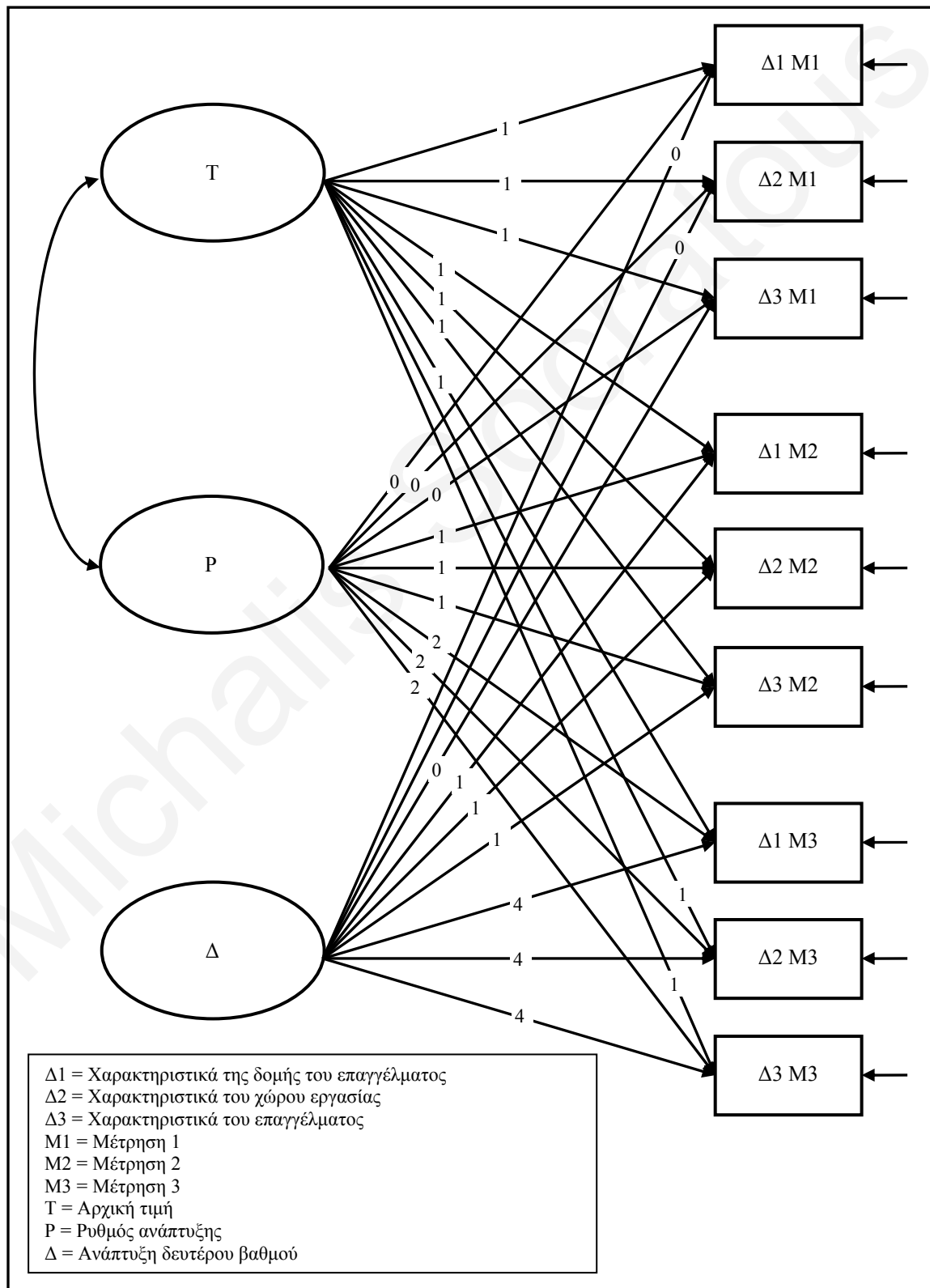
Στο Διάγραμμα 29 παρουσιάζεται το λανθάνον αναπτυξιακό μοντέλο της επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών, όπως προέκυψε μέσα από τη σχετική ανάλυση. Οι δείκτες προσαρμογής του μοντέλου ήταν ικανοποιητικοί. Συγκεκριμένα, οι δείκτες προσαρμογής ήταν $\chi^2/df=1.89$, $CFI = .99$, $RMSEA = .04$. Οι εκτιμήσεις σε όλες

τις περιπτώσεις ήταν ψηλές και αυτό αποδεικνύει ότι το γραμμικό λανθάνον αναπτυξιακό μοντέλο (linear growth curve model) της μορφής (0, 1, 2) ήταν κατάλληλο για τα δεδομένα της ομάδας των φοιτητών.



Διάγραμμα 29. Το λανθάνον αναπτυξιακό μοντέλο των φοιτητών

Όπως παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 29 ο μέσος όρος της αρχικής τιμής (intercept) της μεταβλητής, η οποία παρουσιάζεται στο διάγραμμα με το γράμμα T, για τους φοιτητές ήταν 3.99. Ο μέσος όρος του ρυθμού ανάπτυξης της μεταβλητής (slope) υπολογίστηκε σε -0.05 . Ο μέσος όρος του ρυθμού ανάπτυξης είναι αρνητικός και στατιστικά σημαντικός. Αυτό αποδεικνύει πως η επαγγελματική ικανοποίηση των φοιτητών ακολουθεί φθίνουσα γραμμική πορεία.



Διάγραμμα 30. Το προτεινόμενο λανθάνον αναπτυξιακό μοντέλο των ν. εκπαιδευτικών

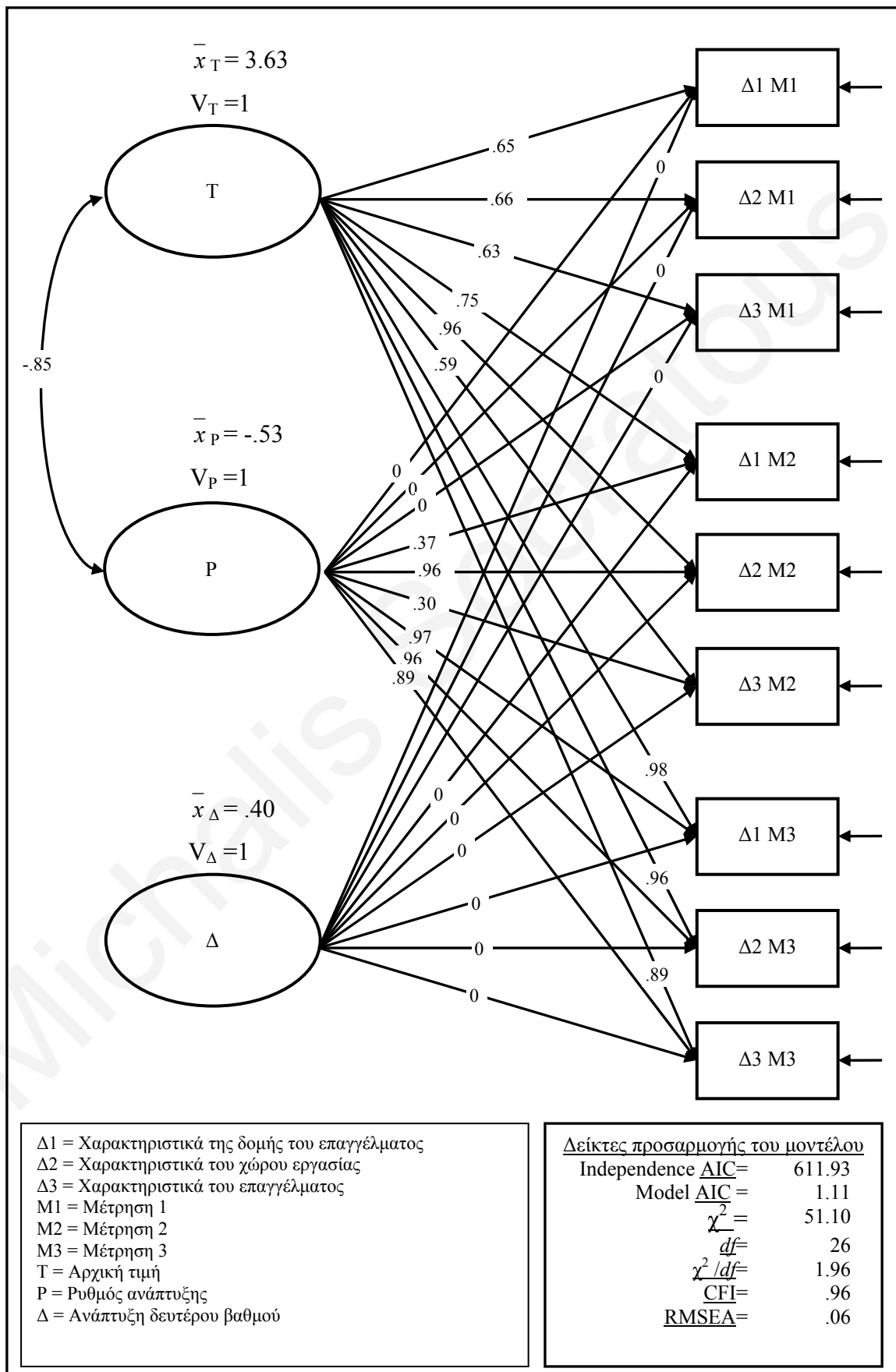
Η συσχέτιση του μέσου όρου της αρχικής τιμής με το μέσο όρο του ρυθμού ανάπτυξης είναι αρνητική και στατιστικά σημαντική με τιμή $-.60$. Ο αρνητικός και στατιστικά σημαντικός συντελεστής αποδεικνύει πως οι φοιτητές που είχαν χαμηλότερη αρχική επαγγελματική ικανοποίηση παρουσιάζουν μεγαλύτερο ρυθμό μείωσης της επαγγελματικής τους ικανοποίησης εξελικτικά στο χρόνο.

Για τη διερεύνηση της ανάπτυξης της επαγγελματικής ικανοποίησης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών κατά τις τρεις χορηγήσεις του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του Stoolmiller (1995) για υπολογισμό των αρχικών φορτίσεων ενός καμπυλόμορφου μοντέλου λανθάνουσας ανάπτυξης πρώτου βαθμού (Quadratic Latent Growth Model). Έγινε έλεγχος των δεικτών προσαρμογής ενός τέτοιου μοντέλου και χρησιμοποιήθηκαν οι φορτίσεις «0» για την αρχική χορήγηση, «1» για τη δεύτερη χορήγηση και «4» για την τρίτη χορήγηση. Όπως παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 25, οι φορτίσεις που χρησιμοποιήθηκαν (0, 1, 4) ήταν εκθετικές, ως εκ τούτου ο ρυθμός ανάπτυξης παρουσιάζει καμπύλη μεταβολή με την πάροδο του χρόνου. Οι τιμές αυξάνονται με εκθετικό τρόπο (0, 1, 4) λόγω της μορφής της ανάπτυξης, όπως την καθορίζει ο δείκτης ανάπτυξης παραβολής (quadratic), ο ρυθμός ανάπτυξης θεωρείται παραβολικός.

Στο Διάγραμμα 31 παρουσιάζεται το λανθάνον αναπτυξιακό μοντέλο της επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως προέκυψε από τη σχετική ανάλυση. Οι δείκτες προσαρμογής του μοντέλου ήταν ικανοποιητικοί ($\chi^2/df=1.96$, $CFI=.96$, $RMSEA=.06$). Οι εκτιμήσεις σε όλες τις περιπτώσεις ήταν ψηλές και στατιστικά σημαντικές. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει ότι το παραβολικό λανθάνον αναπτυξιακό μοντέλο (quadratic growth curve model) της μορφής (0, 2, 4) ήταν κατάλληλο για τα δεδομένα της ομάδας των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών.

Όπως παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 31 ο μέσος όρος της αρχικής τιμής (intercept) της μεταβλητής, η οποία παρουσιάζεται στο διάγραμμα με το γράμμα T, για τους νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς ήταν 3.63. Ο μέσος όρος του ρυθμού ανάπτυξης της μεταβλητής (slope) ήταν $-.53$. Ο μέσος όρος του ρυθμού ανάπτυξης ήταν αρνητικός και στατιστικά σημαντικός. Αυτό αποδεικνύει πως η επαγγελματική ικανοποίηση των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών ακολουθεί καμπύλη φθίνουσα πορεία. Η συσχέτιση του μέσου όρου της αρχικής τιμής με το μέσο όρο του ρυθμού ανάπτυξης ήταν αρνητική και στατιστικά σημαντική με τιμή $-.85$. Ο αρνητικός και στατιστικά σημαντικός συντελεστής του μέσου όρου του ρυθμού ανάπτυξης αποδεικνύει ότι οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί που είχαν χαμηλότερη αρχική επαγγελματική

ικανοποίηση παρουσιάζουν μεγαλύτερο ρυθμό μείωσης της επαγγελματικής τους ικανοποίησης εξελικτικά στο χρόνο.



Διάγραμμα 31. Το λανθάνον αναπτυξιακό μοντέλο των ν. εκπαιδευτικών

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 17 παρουσιάζονται οι δείκτες προσαρμογής των λανθάνοντων αναπτυξιακών μοντέλων. Φαίνεται πως και στις δύο ομάδες του πληθυσμού της έρευνας ο μέσος όρος του ρυθμού ανάπτυξης της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι αρνητικός και στατιστικά σημαντικός. Το ίδιο ισχύει και για τη συσχέτιση του μέσου όρου της αρχικής τιμής με το μέσο όρο του ρυθμού ανάπτυξης της επαγγελματικής ικανοποίησης. Παρατηρείται, επίσης, πως ο μέσος όρος της αρχικής τιμής για την ομάδα των φοιτητών με τιμή 3.99 είναι ψηλότερος από το μέσο όρο της αρχικής τιμής για την ομάδα των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών (3.63).

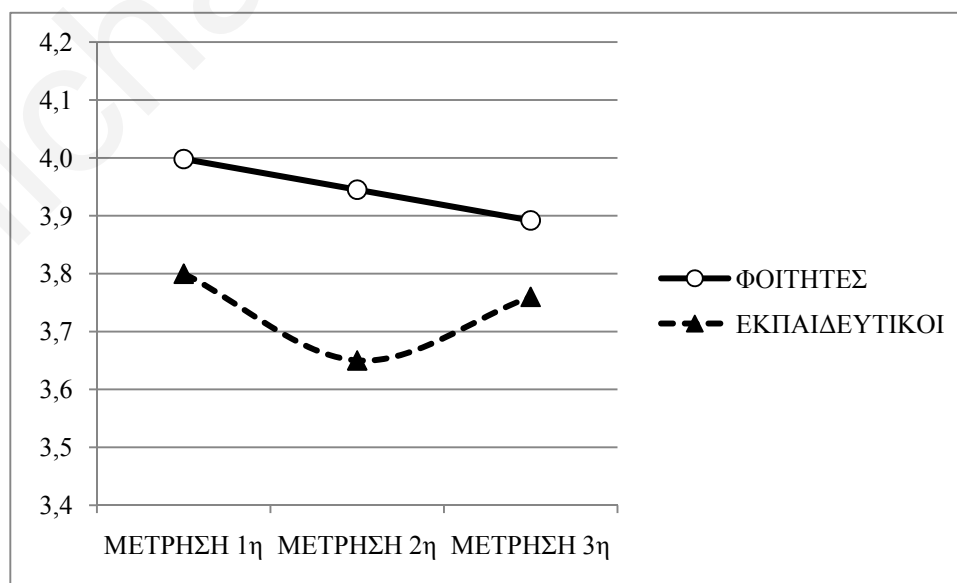
Πίνακας 17

Δείκτες προσαρμογής των λανθάνοντων αναπτυξιακών μοντέλων

Ομάδα	Μορφή	χ^2/df	CFI	RMSEA	Ρυθμός Ανάπτυξης	Αρχική Τιμή	r^*
ΦΟΙΤΗΤΕΣ	(0, 1, 2)	1.89	.99	.04	-.05	3.99	-.60
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	(0, 2, 4)	1.96	.96	.06	-.53	3.63	-.85

* r = συσχέτιση του ρυθμού ανάπτυξης της επαγγελματικής ικανοποίησης με την αρχική τιμή

Τα αποτελέσματα αυτά αποδεικνύουν πως και για τις δυο ομάδες του πληθυσμού τα άτομα που παρουσίαζαν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης κατά την αρχική χορήγηση του ερωτηματολογίου παρουσιάζουν μεγαλύτερη μείωση του ρυθμού της ανάπτυξης της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Η μορφή της ανάπτυξης της επαγγελματικής ικανοποίησης των δύο ομάδων πληθυσμού παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 32.



Διάγραμμα 32. Σύγκριση της ανάπτυξης της επαγγελματικής ικανοποίησης

Περίληψη

Το Κεφάλαιο IV επικεντρώθηκε στην ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων της παρούσας εργασίας, η οποία μεθοδολογικά προσανατολίστηκε σε ποσοτικές διαδικασίες συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Η ανάλυση των δεδομένων λειτούργησε με συνέπεια ως προς τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας. Στα τέσσερα υποκεφάλαια που αποτελούν το κεφάλαιο της ανάλυσης επιχειρήθηκε η απάντηση των τεσσάρων ερευνητικών ερωτημάτων. Τα ερωτήματα αυτά εξέταζαν την αναγνώριση και την περιγραφή των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη ενός δομικού μοντέλου για την επαγγελματική τους ικανοποίηση και τη μελέτη της ανάπτυξης της επαγγελματικής ικανοποίησης τόσο των φοιτητών μέσα από το πρόγραμμα της σχολικής εμπειρίας όσο και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών μέσα από τις επαγγελματικές τους εμπειρίες κατά τα πέντε πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας τους.

Συγκεκριμένα το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναζητούσε τη δομή και τους παράγοντες που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση. Με τη χρήση διερευνητικής παραγοντικής ανάλυση των σαράντα έξι δηλώσεων του ερωτηματολογίου φάνηκαν αρχικά εννιά παράγοντες με ικανοποιητικούς δείκτες αξιοπιστίας ($.73 < \text{Cronbach Alpha} > .93$). Οι εννιά παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν η «ηγεσία και το σχολικό κλίμα» ($\alpha_{\Delta 3}=.93$), οι «σχέσεις με τους γονείς, την κοινότητα και η εμπλοκή στη λήψη απόφασης» ($\alpha_{\Delta 4}=.88$), η «συμβουλευτική αγωγή» ($\alpha_{\Delta 2}=.86$), τα «επιτεύγματα και η συμπεριφορά των μαθητών» ($\alpha_{\Delta 1}=.80$), ο «φόρτος εργασίας» ($\alpha_{\Delta 5}=.78$), η «αναγνώριση» ($\alpha_{\Delta 8}=.76$), οι «ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και ανέλιξης» ($\alpha_{\Delta 7}=.73$), ο «μισθός και το επίσημο ωράριο εργασίας» ($\alpha_{\Delta 6}=.82$) και ο «συνδικαλισμός» ($\alpha_{\Delta 9}=.89$). Οι ικανοποιητικοί δείκτες αξιοπιστίας που παρουσίασαν οι εννιά παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης οδήγησαν σε υπολογισμό της τιμής που αντιπροσωπεύει ο βαθμός του κάθε παράγοντα και στη δημιουργία εννιά δεικτών που ορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση.

Με τη χρήση των δομικών μοντέλων οι εννιά δείκτες επαγγελματικής ικανοποίησης διαμόρφωσαν ένα μοντέλο που περιγράφει επαρκώς την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών κάτω από το πρίσμα των διαφόρων θεωριών που μελετήθηκαν βιβλιογραφικά για την επαγγελματική ικανοποίηση. Με αυτό τον τρόπο επιχειρήθηκε η επιβεβαίωση και προέκταση της θεωρίας των Herzberg (1966) και των Dinham και Scott (2000). Το μοντέλο που τελικά διαμορφώθηκε, ακολούθησε την αντίληψη που υποστηρίζει πως η επαγγελματική ικανοποίηση καθορίζεται από τρεις παράγοντες που, αν και συσχετισμένοι μεταξύ τους, λειτουργούν

ανεξάρτητα ως παράγοντες πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης ψηλά συσχετιζόμενους μεταξύ τους ή συνθέτουν έναν παράγοντα ανώτερης τάξης. Οι εννιά δείκτες που λειτούργησαν ως οι εννιά αρχικοί παράγοντες – πτυχές της επαγγελματικής ικανοποίησης ταξινομούνται στα πλαίσια των τριών νέων παραγόντων. Ο παράγοντας που αφορά τα «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος» περιγράφεται από «τα επιτεύγματα και τη συμπεριφορά των μαθητών», τη «συμβουλευτική αγωγή» και το «φόρτο εργασίας». Ο δεύτερος παράγοντας περιλαμβάνει «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας» που ουσιαστικά καθορίζονται από την «ηγεσία και το σχολικό κλίμα», τις «σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα» και την «αναγνώριση». Τέλος, ο τρίτος παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης αποτελείται από «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος» όπως ο «μισθός και το επίσημο ωράριο εργασίας», ο «συνδικαλισμός» και η «επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη». Το συγκεκριμένο μοντέλο που επιλέγει για να ερμηνεύσει την επαγγελματική ικανοποίηση των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών είχε τους ικανοποιητικότερους δείκτες προσαρμογής ($CFI=.99$, $\chi^2=43.25$, $df=22$, $\chi^2/df=1.96$, $RMSEA=.04$). Η αμεταβλητότητα του μοντέλου διαπιστώθηκε μέσα από τον έλεγχο της εγκυρότητάς του στο χρόνο για την κάθε ομάδα του πληθυσμού της έρευνας (φοιτητές και νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί). Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση έδειξε ικανοποιητική προσαρμογή των δεδομένων στις τρεις χρονικές στιγμές των μετρήσεων.

Το δεύτερο και τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξέταζε την επίδραση της πρώτης επαφής με το επάγγελμα στα πλαίσια του μαθήματος της σχολικής εμπειρίας και των πέντε πρώτων χρόνων εργασίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών. Για το σκοπό αυτό διενεργήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με χρήση επαναληπτικών μοντέλων. Στις δύο ομάδες ο παράγοντας χρόνος επιδρά διαφορετικά στις δύο ομάδες του πληθυσμού της έρευνας. Επιπλέον, οι πολυμεταβλητοί έλεγχοι F με τη χρήση του κριτηρίου Wilks έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δύο ομάδες (φοιτητές και νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί) σε σχέση με την κάθε διάσταση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι φοιτητές ιεραρχούν τους τρεις παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης κατατάσσοντας πρώτο «τα δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος», δεύτερο «τα χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας» και τρίτο «τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος». Οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί ιεραρχούν ως πρώτο παράγοντα «τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος», σε δεύτερη θέση κατατάσσουν «τα δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος» και ως τρίτο παράγοντα «τα χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας». Όσον αφορά την απάντηση στο ερώτημα κατά πόσο η πρώτη επαφή με το επάγγελμα στα πλαίσια το μάθημα της σχολικής εμπειρίας

επιηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των φοιτητών φαίνεται να την επιηρεάζει αρνητικά. Αυτό αποδεικνύεται από τη φθίνουσα πορεία της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών όπως απορρέει και από τους τρεις παράγοντες. Όσον αφορά την απάντηση στο ερώτημα κατά πόσο τα πέντε πρώτα χρόνια επιηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών φαίνεται πως επιδρούν βελτιωτικά. Αυτό σημαίνει πως, ενώ φαίνεται πως η αναμενόμενη επαγγελματική ικανοποίηση είναι υψηλότερη και στους τρεις παράγοντες από την τελική, η εξέλιξη παρουσιάζει βελτίωση. Αυτό συμπεραίνεται από το γεγονός ότι η δεύτερη μέτρηση των τριών παραγόντων ήταν σαφώς χαμηλότερη από την τρίτη.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα εξέταζε την εξέλιξη της επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών και τη διαφορά ανάμεσα στην αναμενόμενη και πραγματική επαγγελματική ικανοποίηση. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ανάλυση λανθάνοντων αναπτυξιακών μοντέλων (Latent Growth Modeling). Για τη διερεύνηση της εξέλιξης της επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών δοκιμάστηκε ένα γραμμικό μοντέλο ανάπτυξης πρώτου βαθμού (Linear Latent Growth Model). Οι δείκτες προσαρμογής του μοντέλου κρίθηκαν ικανοποιητικοί. Η συσχέτιση του μέσου όρου της αρχικής τιμής (intercept) με το μέσο όρο του ρυθμού ανάπτυξης της μεταβλητής (slope) ήταν αρνητική και στατιστικά σημαντική (-.60), γεγονός που δείχνει πως οι φοιτητές είχαν φθίνουσα γραμμική ανάπτυξη. Ο στατιστικά σημαντικός αρνητικός μέσος όρος του ρυθμού ανάπτυξης (-.05) δείχνει ότι οι φοιτητές που είχαν αρχικά χαμηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση, στη συνέχεια η επαγγελματική τους ικανοποίηση μειωνόταν με γοργότερο ρυθμό. Η διερεύνηση της εξέλιξης της επαγγελματικής ικανοποίησης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών δοκιμάστηκε με ένα παραβολικό μοντέλο ανάπτυξης (Quadratic Latent Growth Model). Ο μέσος όρος του ρυθμού ανάπτυξης ήταν αρνητικός (-.53). Αυτό καταδεικνύει πως η πορεία της επαγγελματικής ικανοποίησης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών ακολουθεί φθίνουσα καμπύλη γραμμή. Η συσχέτιση του μέσου όρου της αρχικής τιμής (intercept) με το μέσο όρο του ρυθμού ανάπτυξης της μεταβλητής (slope) ήταν αρνητική και στατιστικά σημαντική με τιμή -.85. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης καταδεικνύουν πως για τους νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς που είχαν αρχικά μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση, στην πορεία του χρόνου διαφάνηκε πως η επαγγελματική τους ικανοποίηση μειωνόταν με μεγαλύτερο ρυθμό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Η ανασκόπηση, ερμηνεία και κριτική των ερευνητικών ευρημάτων αποτελεί το βασικό θέμα του παρόντος κεφαλαίου. Εξάλλου, όπως καθορίστηκε από το πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, σκοπός της ήταν ο καθορισμός των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια σημαντική ήταν η επισήμανση διαδραστικών σχέσεων των παραγόντων αυτών οι οποίοι και λειτουργούν στα πλαίσια ενός μοντέλου και η μελέτη της ανάπτυξης της επαγγελματικής ικανοποίησης από τα χρόνια των σπουδών μέχρι και τα πέντε πρώτα χρόνια επαγγελματικής σταδιοδρομίας και τέλος η σύγκριση της αναμενόμενης με την πραγματική επαγγελματική ικανοποίηση των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών.

Η σημαντικότητα της παρούσας ερευνητικής εργασίας καθορίζεται κυρίως από την εις βάθος μελέτη των μεταβλητών που καθορίζουν την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης. Η μελέτη αυτή δεν περιορίζεται απλώς στην επισήμανση των παραγόντων που ρυθμίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά επικεντρώνεται στον εντοπισμό των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ αυτών των παραγόντων. Η εξέταση αυτή οδηγεί στη δημιουργία ενός μοντέλου που επιχειρεί να περιγράψει καλύτερα την επαγγελματική ικανοποίηση. Με αυτό τον τρόπο επιχειρείται η επιβεβαίωση κυρίως αλλά και η προέκταση της θεωρίας του Herzberg (1966) και των Dinham και Scott (2000).

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας και η συνεισφορά της στην επιστήμη της εκπαιδευτικής διοίκησης συνίσταται στην ενδελεχή μελέτη της ανάπτυξης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τα χρόνια των σπουδών μέχρι και τα πέντε πρώτα χρόνια επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Κατά την περίοδο αυτή κρίνεται σημαντική η επίδραση της πρώτης επαφής με το επάγγελμα του

εκπαιδευτικού, που γίνεται στα πλαίσια του προγράμματος σχολικής εμπειρίας στα χρόνια των σπουδών και των πρώτων πέντε καθοριστικών χρόνων εργασίας. Αξίζει να σημειωθεί πως η δημιουργία ενός ενιαίου μοντέλου της επαγγελματικής ικανοποίησης και του τρόπου που αυτή αναπτύσσεται συμβάλλουν στην επέκταση της γνώσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο ανοίγουν προοπτικές μελλοντικής έρευνας σ' αυτή την περιοχή. Παράλληλα, τα πορίσματα της παρούσας εργασίας βοηθούν την εκπαιδευτική πολιτική της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της πολιτείας σε θέματα που αφορούν την ομαλή ένταξη των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών και των ενεργειών που θα συνεισφέρουν στη θετική ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ικανοποίησης.

Κάτω από αυτό το πρίσμα γράφεται το παρόν κεφάλαιο της εργασίας, το οποίο αποτελείται από εννιά υποκεφάλαια. Στο πρώτο υποκεφάλαιο παρουσιάζονται οι παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο υποκεφάλαιο παρουσιάζεται το μοντέλο της επαγγελματικής ικανοποίησης και συγκρίνεται το προτεινόμενο μοντέλο με την υφιστάμενη βιβλιογραφία. Στο τρίτο υποκεφάλαιο μελετάται η ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών και η επίδραση του προγράμματος της σχολικής εμπειρίας σ' αυτήν. Στο τέταρτο υποκεφάλαιο εξετάζεται η επίδραση των πρώτων πέντε χρόνων επαγγελματικής εμπειρίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών. Στο πέμπτο υποκεφάλαιο, που ακολουθεί τα προηγούμενα, συζητούνται συγκριτικά τα ερευνητικά αποτελέσματα για την ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών, όπως αυτά έχουν προκύψει από την ανάλυση. Στο έκτο υποκεφάλαιο ερμηνεύεται το μοντέλο επαγγελματικής ικανοποίησης με βάση τη θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας. Στο έβδομο υποκεφάλαιο γίνονται εισηγήσεις που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική των πανεπιστημίων και της πολιτείας σε θέματα που αφορούν τη θετική ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και την ομαλή ένταξή τους στο επάγγελμα. Στο όγδοο υποκεφάλαιο καταγράφονται εισηγήσεις για μελλοντική έρευνα που να καλύπτει την περιοχή της επαγγελματικής ικανοποίησης. Τέλος, στο ένατο υποκεφάλαιο παρουσιάζεται η σύνοψη των συμπερασμάτων και των εισηγήσεων της παρούσας έρευνας.

Παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης

Στην παρούσα έρευνα καθορίστηκε ως πρώτος στόχος ο εντοπισμός των παραγόντων που συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών της Κύπρου.

Για το σκοπό αυτό διενεργήθηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση μετά από διερευνητική παραγοντική ανάλυση με στόχο να ομαδοποιηθούν οι αρχικοί δείκτες της επαγγελματικής ικανοποίησης του πληθυσμού της έρευνας. Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση κατέδειξε τρεις παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι παράγοντες αυτοί είναι τα «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος», τα «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας» και τα «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος». Η παρούσα εργασία επιβεβαιώνει και επεκτείνει παρόμοιες εργασίες που έγιναν στο παρελθόν. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας επιβεβαιώνουν τις θέσεις του Herzberg (1966) για την ύπαρξη των δύο παραγόντων, δηλαδή των «χαρακτηριστικών του χώρου εργασίας» και των «χαρακτηριστικών του επαγγέλματος». Επιπρόσθετα, η παρούσα εργασία επιβεβαιώνει ερευνητικά την υπόθεση των Dinham και Scott (2000) για την ύπαρξη τρίτου παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης που καθορίζεται από τα «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος».

Ο κάθε ένας από τους τρεις παράγοντες αποτελεί σύνθεση των δεικτών που κατέδειξε αρχικά η διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Τα «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος» προσδιορίζονται από την ίδια τη διδασκαλία, το βασικό αντικείμενο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Στον παράγοντα αυτό περιλαμβάνονται τα «επιτεύγματα και η συμπεριφορά των μαθητών», η «συμβουλευτική αγωγή» και ο «φόρτος εργασίας» των εκπαιδευτικών. Τα «επιτεύγματα και η συμπεριφορά των μαθητών» παρουσιάζονται ως ο δείκτης που οδηγεί σε μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση, με μέσο όρο που υπερβαίνει το 4. Ο «φόρτος εργασίας» θεωρείται από τον πληθυσμό της έρευνας ως ο δείκτης που αναπτύσσει μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, δηλαδή όσο ο «φόρτος εργασίας» αυξάνεται τόσο η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μειώνεται. Τέλος, η «συμβουλευτική αγωγή» παρουσιάζει μέσο όρο μεγαλύτερο του 3.5 και μικρότερο του 4, καταδεικνύοντας πως αποτελεί πηγή επαγγελματικής ικανοποίησης για τον εκπαιδευτικό.

Τα «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας» είναι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, ο δεύτερος παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Ο παράγοντας αυτός εμπεριέχει στοιχεία που χαρακτηρίζουν την κάθε σχολική μονάδα, γιατί αυτά εξαρτώνται από το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Στην περιοχή αυτή περιλαμβάνονται οι δείκτες «ηγεσία και σχολικό κλίμα», οι «σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα» και η «αναγνώριση». Οι τρεις δείκτες κατατάσσονται σε μια κατηγορία δεικτών οι οποίοι οδηγούν σε επαγγελματική ικανοποίηση τους εκπαιδευτικούς με μέσους όρους που κυμαίνονται μεταξύ του 3.5 και του 4.

Τα «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος», ως ο τρίτος παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, προσδιορίζεται γενικά από τους όρους εργασίας του επαγγέλματος. Στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού οι όροι αυτοί ρυθμίζονται από την αρχή η οποία εργοδοτεί εκπαιδευτικούς και γενικότερα διαχειρίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας. Ως εκ τούτου, στον παράγοντα αυτό περιλαμβάνονται ο «μισθός και το επίσημο ωράριο εργασίας», η «επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη» και ο «συνδικαλισμός». Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζουν το «μισθό και το επίσημο ωράριο εργασίας» ως ένα από τους σημαντικότερους δείκτες μεγάλης επαγγελματικής ικανοποίησης με μέσο όρο μεγαλύτερο του 4. Ο «συνδικαλισμός» τοποθετείται στους δείκτες που προσφέρουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης με μέσο όρο μικρότερο του 3.5. Ο δείκτης «επαγγελματική ανάπτυξη και ανέλιξη», μολονότι συνεισφέρει στην επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού, δε θεωρείται ως ιδιαίτερα ισχυρός, αφού έχει μέσο όρο μεταξύ 3.5 και 4.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όπως καταγράφεται από τις απόψεις των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα, είναι σύνθεση των «χαρακτηριστικών του χώρου εργασίας» και των «χαρακτηριστικών του επαγγέλματος». Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει τις θέσεις τόσο του Herzberg (1966) όσο και των Dinham και Scott (2000) για το ρόλο των παραγόντων αυτών στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η παρούσα εργασία επιβεβαιώνει την ύπαρξη των «δομικών χαρακτηριστικών του διδασκαλικού επαγγέλματος» ως του ισχυρού τρίτου παράγοντα που συνθέτει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ο παράγοντας αυτός είναι ουσιαστικά το βασικό αντικείμενο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Η θετική επίδραση του εκπαιδευτικού στη βελτίωση

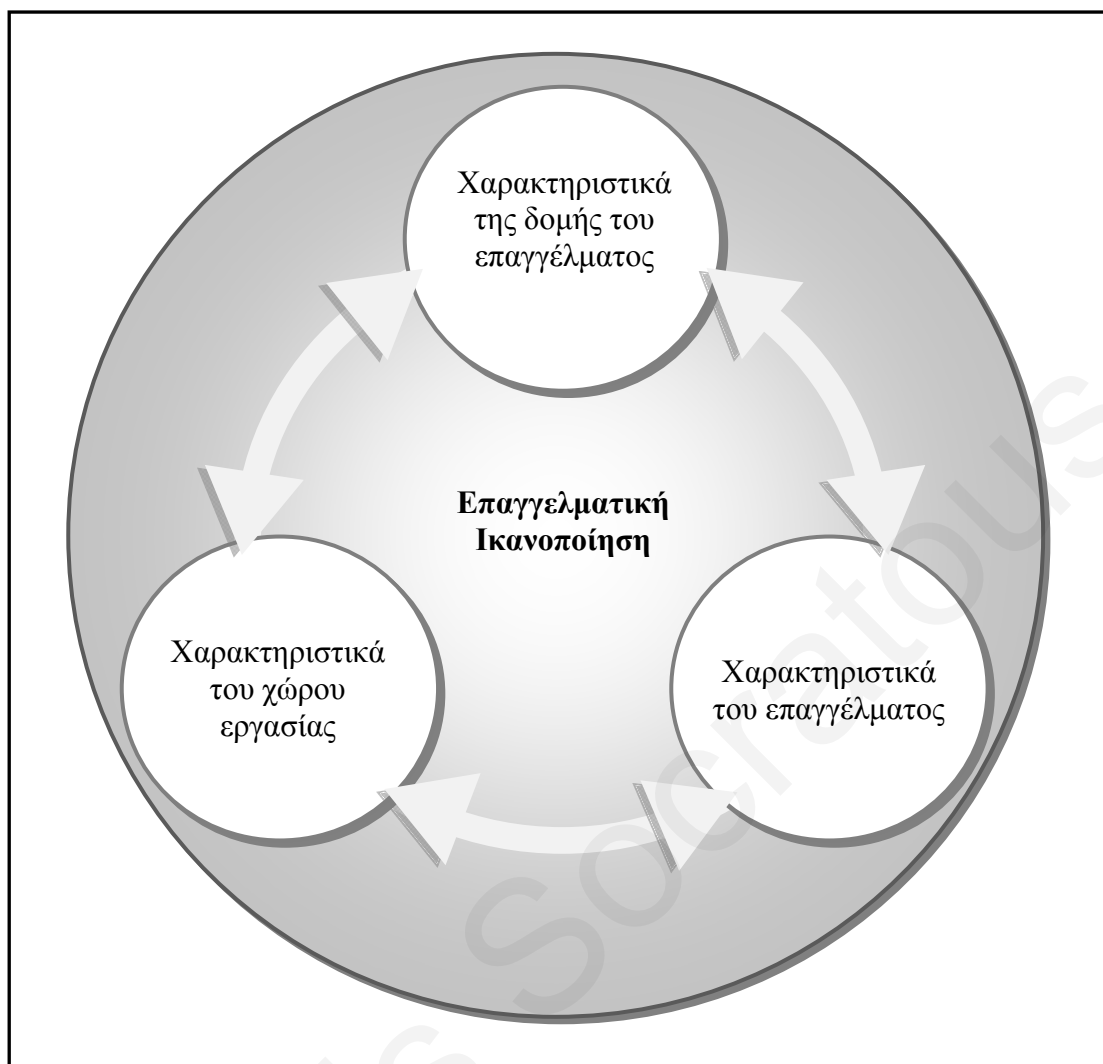
των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών του και των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, ο καθημερινός φόρτος εργασίας και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπως αυτή προκύπτει από τη συμβουλευτική αγωγή, συνθέτουν ένα παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης για τον εκπαιδευτικό. Έτσι επιβεβαιώνεται η θέση του Locke (1976) πως η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με εργασίες, οι οποίες περιέχουν το στοιχείο της πνευματικής πρόκλησης, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα και την υπευθυνότητα. Ο εκπαιδευτικός έχοντας συνείδηση του έργου που οφείλει να επιτελέσει, επιζητεί την ικανοποίηση μέσα από αυτό. Επιβεβαιώνεται δηλαδή και η θέση του Herzberg (1966) πως η «φύση της εργασίας» και η «επιτυχία» λειτουργούν ως παράγοντες υποκίνησης, που η παρουσία τους συσχετίζεται θετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Οι Dinham και Scott (2000) με τις έρευνές τους σε Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία και Η.Π.Α. επιβεβαίωσαν και αυτοί την ίδια θέση, ότι τα επιτεύγματα των μαθητών και η βελτίωση της συμπεριφοράς τους συσχετίζονται θετικά με την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Η παρούσα εργασία επιβεβαιώνει τη θέση πως η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μια πολυδιάστατη μεταβλητή (Herzberg, 1966· Dinham & Scott, 2000). Οι παράγοντες που τη συνθέτουν είναι τρεις και συμβάλλουν θετικά στη διαμόρφωσή της. Σύμφωνα με τους μέσους όρους των επιμέρους δεικτών των παραγόντων, φαίνεται πως και οι τρεις παράγοντες οδηγούν σε επαγγελματική ικανοποίηση ($M.O.>3$). Μολονότι η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει την έρευνα των δύο παραγόντων του Herzberg (1966), δεν επιβεβαιώνει τη θέση πως η ικανοποίηση των παραγόντων υγιεινής (χαρακτηριστικά του επαγγέλματος) οδηγεί σε ουδέτερη κατάσταση, ενώ η απουσία τους σε δυσαρέσκεια. Όπως δεικνύουν τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, στην περίπτωση των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών ο παράγοντας αυτός φαίνεται να λειτουργεί με διαφορετικό τρόπο, αφού οδηγεί σε επαγγελματική ικανοποίηση. Είναι πιθανόν τα άτομα αυτά, τα οποία βρίσκονται στην αφετηρία της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, να αντλούν μεγαλύτερη ικανοποίηση από κάθε πτυχή της επαγγελματικής τους ζωής. Μια τυχόν επανάληψη της έρευνας με διαφορετικό δείγμα, το οποίο να περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, είναι δυνατόν να δώσει διαφορετική εικόνα του φαινομένου αυτού.

Το προτεινόμενο μοντέλο επαγγελματικής ικανοποίησης

Ο πρώτος στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη ενός δομικού μοντέλου, το οποίο και θα παρουσίαζε τη δομή της επαγγελματικής ικανοποίησης. Για τη διαμόρφωση του δομικού μοντέλου για την επαγγελματική ικανοποίηση των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών της Κύπρου διενεργήθηκε πρώτα διερευνητική παραγοντική ανάλυση και ακολούθησε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση με τη χρήση δομικών εξισώσεων.

Η ανάγκη ανάπτυξης και εγκυροποίησης ενός δομικού μοντέλου ακολουθεί μια διαδικασία δημιουργίας και επιλογής μοντέλων που χαρακτηρίζονται από απλότητα, ώστε η αξιοποίησή τους και η χρήση τους να είναι εφικτή. Η παρατήρηση και η μελέτη των εννιά δεικτών της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών οδήγησε στη σύσταση τριών παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για τα «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος», τα «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας» και τα «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος» αναδεικνύοντας την πολυδιάστατη κατασκευή της έννοιας της «επαγγελματικής ικανοποίησης». Οι τρεις αυτοί παράγοντες καλύπτουν τρεις διακριτές πτυχές της επαγγελματικής ζωής του εκπαιδευτικού υψηλά συσχετιζόμενες, σύμφωνα με το δεύτερο δομικό μοντέλο (Διάγραμμα 20, σελ.145). Η υψηλή συσχέτιση που παρουσιάζουν οι τρεις αυτοί παράγοντες πιθανόν να οδηγεί στο συλλογισμό πως αυτοί συνθέτουν ένα παράγοντα ανώτερης τάξης, την «επαγγελματική ικανοποίηση». Αυτό το σενάριο παρουσιάζεται στο τρίτο μοντέλο της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης (Διάγραμμα 21, σελ.147). Οι τρεις παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως τοποθετούνται στο Διάγραμμα 33, οριοθετούν την ευρύτερη έννοια της «επαγγελματικής ικανοποίησης», κάνοντας αποδεκτή τη θέση για την ύπαρξη μιας σφαιρικής ικανοποίησης γενικά από την εργασία (Perrie et al., 1997), ενώ παράλληλα διατηρούν τη διακριτή τους φύση.



Διάγραμμα 33. Το μοντέλο της επαγγελματικής ικανοποίησης

Η στατιστικά υψηλή συσχέτιση που παρουσιάζουν μεταξύ τους ή η σύνθεση από αυτές ενός παράγοντα ανώτερης τάξης πιθανόν να καταδεικνύουν τη δυναμική σχέση, που αναπτύσσουν με την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης. Θα μπορούσε η έννοια της «επαγγελματικής ικανοποίησης» να λειτουργεί ως μια σφαιρική και ταυτόχρονα πολυδιάστατη έννοια. Ένας εκπαιδευτικός είναι δυνατόν να είναι περισσότερο ή λιγότερο ικανοποιημένος σε κάθε επιμέρους διάσταση της επαγγελματικής ικανοποίησης. Ταυτόχρονα, η ικανοποίησή του, όπως προκύπτει από έναν παράγοντα, είναι δυνατόν να επηρεάζει και την ικανοποίησή όπως διαμορφώνεται από τους υπόλοιπους παράγοντες. Για παράδειγμα, αν ένας εκπαιδευτικός είναι επαγγελματικά ικανοποιημένος από τους παράγοντες που αφορούν το χώρο εργασίας του, ίσως να παρωθείται από αυτούς, ώστε να νιώθει ικανοποιημένος και από τον παράγοντα που περιλαμβάνει δομικά χαρακτηριστικά του διδακτικού επαγγέλματος, και αντίστροφα.

Η σταθερότητα που χαρακτηρίζει τη δομή του μοντέλου της επαγγελματικής ικανοποίησης, τόσο για τον πληθυσμό των φοιτητών όσο και για τον πληθυσμό των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών, δείχνει πως οι τρεις αυτοί παράγοντες αποτελούν καθοριστικά στοιχεία για την επίτευξη της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Το παρόν δομικό μοντέλο συμφωνεί με τη θέση του Herzberg (1966) και τις θεωρητικές υποδείξεις των Dinham και Scott (2000) για την παρουσία τόσο ενδογενών παραγόντων, όπως είναι οι συνθήκες εργασίας, όσο και εξωγενών παραγόντων και γενικότερα συστημικών παραγόντων, όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις, η διοίκηση και η εποπτεία. Συμπερασματικά, μέσα από τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, προκύπτει πως η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί σύνθεση τριών διακριτών παραγόντων. Η θέση αυτή είναι σύμφωνη με την Evans (1999), η οποία χαρακτηρίζει τους παράγοντες αυτούς ως «πηγές ικανοποίησης». Η ερμηνεία αυτή δεν αποκλείει την πιθανότητα οι τρεις αυτοί διακριτοί παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης να μη συνθέτουν ένα ανώτερο παράγοντα. Στην περίπτωση αυτή, όμως, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης, οι παράγοντες αυτοί παρουσιάζουν τόσο υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους που οριοθετείται μια ευρύτερη έννοια, αυτή της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Η επίδραση του μαθήματος της σχολικής εμπειρίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των φοιτητών

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να απαντήσει στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα προσδιορίζοντας τον τρόπο και το βαθμό στον οποίο η πρώτη επαφή με το χώρο εργασίας στα πλαίσια του προγράμματος της σχολικής εμπειρίας του Πανεπιστημίου Κύπρου, επιδρά στην ανάπτυξη των τριών παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εν δυνάμει εκπαιδευτικών. Για να απαντηθεί το παρόν ερευνητικό ερώτημα έγινε χρήση επαναληπτικών μοντέλων και λανθάνοντων αναπτυξιακών μοντέλων.

Η ομάδα των φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής παρουσιάζει εξελικτικά μια οριακά φθίνουσα πορεία της επαγγελματικής της ικανοποίησης. Κατά την ταξινόμηση των πηγών της επαγγελματικής τους ικανοποίησης, οι φοιτητές περιγράφουν μέσα από τις δηλώσεις τους ότι ο παράγοντας των «δομικών

χαρακτηριστικών του διδασκαλικού επαγγέλματος» εντοπίζεται ως η πρώτιστη πηγή της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Ακολουθούν τα «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας» και τα «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος». Η σειροθέτηση των παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών θεωρείται αναμενόμενη από τη στιγμή που οι φοιτητές βρίσκονται στις σχολικές μονάδες με βασικό στόχο την επαφή και τη δημιουργία βιωμάτων σε σχέση με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και ιδιαίτερα με τη διδασκαλία, στοιχείο που εμφαντικά τονίζεται στα προγράμματα σχολικής εμπειρίας. Η συσχέτισή τους με τα οικονομικά ωφέληματα και τα κεκτημένα δικαιώματα και τους όρους εργασίας που ουσιαστικά χαρακτηρίζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ουσιαστικά ανύπαρκτη.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των φοιτητών ακολουθεί οριακά φθίνουσα πορεία. Αυτό είναι δυνατόν να αποδοθεί στη διαφορά, που παρουσιάζει η «θεωρητική προσέγγιση» του επαγγέλματος με τις προσδοκίες, που αυτή δημιουργεί στους φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων, μετά τα όσα πραγματικά βιώνουν στο χώρο του σχολείου κατά την πρώτη τους επαφή με το επάγγελμα. Η δομή των προγραμμάτων σχολικής εμπειρίας υστερεί στον τομέα της ομαλής και σταδιακής ένταξης των φοιτητών στον επαγγελματικό χώρο της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να μειώνεται ο ρυθμός ανάπτυξης της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Η αντιμετώπιση ενός μεγάλου φόρτου εργασίας από τους φοιτητές, η ανάγκη χειρισμού άμεσων και πραγματικών προκλήσεων ή ακόμα και προβληματικών καταστάσεων στο χώρο του σχολείου, η επιφυλακτικότητα, με την οποία αντιμετωπίζονται από το προσωπικό ή και την ηγεσία του σχολείου, «μετριάζει» το επίπεδο της επαγγελματικής τους ικανοποίησης και στους τρεις παράγοντες που τη ρυθμίζουν.

Η επίδραση των πέντε πρώτων χρόνων εργασίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα επεδίωκε τον προσδιορισμό του τρόπου και του βαθμού επίδρασης των πρώτων πέντε χρόνων υπηρεσίας για τους νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Για να απαντηθεί αυτό το ερευνητικό ερώτημα έγινε χρήση επαναληπτικών μοντέλων και λανθανόντων αναπτυξιακών μοντέλων.

Η επαγγελματική ικανοποίηση για τον πληθυσμό των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών, μολονότι παρουσιάζει αρνητικό ρυθμό ανάπτυξης, ακολουθεί διαφορετική εξελικτική πορεία από την αντίστοιχη πορεία της επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών. Συγκεκριμένα, η εξέλιξη της επαγγελματικής ικανοποίησης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών ακολουθεί καμπυλόμορφη πορεία, δηλαδή με αρχική μείωση των επιπέδων της επαγγελματικής τους ικανοποίησης και στη συνέχεια ανάκαμψη, η οποία, όμως, δεν καταφέρνει να υπερβεί τα επίπεδα της αναμενόμενης επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Αντίστοιχη ερμηνεία με αυτή που δίνεται για την ομάδα των φοιτητών, μπορεί να δοθεί και για την ομάδα των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών. Τα άτομα αυτά διακατέχονται από προσδοκίες για συνθήκες «ιδεατές» σε σχέση με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πριν από το διορισμό τους, ενώ η ίδια η πραγματικότητα τους φέρνει αντιμέτωπους με φόρτο εργασίας και δυσκολίες που χρειάζεται να διαχειριστούν τόσο στο θέμα του επιπέδου της ίδιας της διδασκαλίας και των λοιπών θεμάτων της τάξης όσο και σε θέματα που αφορούν στο ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου.

Η απουσία προγραμμάτων ένταξης τους στις σχολικές μονάδες δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο τις συνθήκες προσαρμογής συναινώντας στη μείωση των επιπέδων της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Στο πέρασμα περίπου των δύο τριμήνων του σχολικού έτους, η ανάκαμψη που παρουσιάζουν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται ως ελπιδοφόρα, δεικνύοντας πως συνθήκες και καταστάσεις που συνέβαλαν στη μείωση της ικανοποίησής τους φαίνονται να έχουν τύχει χειρισμού. Εξάλλου, όπως έχει προαναφερθεί, το θέμα των μειωμένων επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε χώρες του εξωτερικού, όπως οι Η.Π.Α. και η Αυστραλία, οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση και την εγκατάλειψη του επαγγέλματος πριν από τη συμπλήρωση των πρώτων πέντε χρόνων στην υπηρεσία. Ερευνητές αναζήτησαν τις αιτίες της εγκατάλειψης του επαγγέλματος από τους νεαρούς εκπαιδευτικούς στη συμπεριφορά των μαθητών, στο υποστηρικτικό ή μη κλίμα και την ηγεσία του σχολείου και στην αίσθηση της επαγγελματικής αυτονομίας που πιθανόν να έχουν, καθώς και στην επιτυχή συμπλήρωση προγραμμάτων προϋπηρεσιακής κατάρτισης (Weiss, 1999· Selzer, 2000· Stockard & Lehman, 2004· Kardos, 2005· Guarino κ.ά. 2006· Liu, 2007· Goddard & O'Brien, 2003). Στην Κύπρο η φθίνουσα πορεία της επαγγελματικής

ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δεν συνδέεται με την εγκατάλειψη του επαγγέλματος, τουλάχιστον μέχρι σήμερα, γιατί οι εκπαιδευτικοί που εργοδοτούνται στην υπηρεσία απολαμβάνουν επαγγελματικής και οικονομικής εξασφάλισης λόγω της μονιμότητας της θέσης και των ψηλών οικονομικών τους απολαβών. Παράλληλα, η ίδια η φύση των σπουδών τους, ως μια ευρύτερη παιδαγωγική κατάρτιση, περιορίζει τις εναλλακτικές επιλογές τους στο θέμα της εργοδότησης. Η ραγδαία αύξηση του αριθμού των αποφοίτων των παιδαγωγικών σχολών έχει καταστήσει τον αγώνα εργοδότησης των νεαρών εκπαιδευτικών στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου σχετικά μακροπρόθεσμο. Ως εκ τούτου, οι απόφοιτοι, συμπεριλαμβανομένων και των φοιτητών που μετείχαν στην έρευνα, έχουν αναζητήσει επαγγελματική απασχόληση σε άλλους τομείς και δεν είναι βέβαιο, πως, όταν θα παρουσιαστούν οι ευκαιρίες για εργοδότησή τους στον κλάδο της εκπαίδευσης, θα αποδεχθούν τη θέση ή θα την εγκαταλείψουν συνεχίζοντας αυτή την ετεροαπασχόληση.

Η κατάσταση που επικρατεί στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου και ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τη σχετικά μακροχρόνια αναμονή διορισμού στον κλάδο, αιτιολογεί και τους λόγους που οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί του δείγματος της παρούσας έρευνας έχουν ταξινομήσει με συγκεκριμένο τρόπο τις πηγές της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Συγκεκριμένα, η διάσταση των «χαρακτηριστικών του επαγγέλματος», κάτω από την οποία περιέρχονται οι οικονομικές απολαβές, οι όροι εργασίας, οι δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και ανέλιξης και το συνδικαλιστικό κίνημα ως ρυθμιστής των συνθηκών εργασίας τους, προσδιορίζεται ως η κυριότερη πηγή ικανοποίησής τους. Τα «χαρακτηριστικά της δομής του διδασκαλικού επαγγέλματος» ακολουθούν ως η δεύτερη πηγή ικανοποίησης από τους εκπαιδευτικούς, ενώ τελευταία πηγή κατατάσσεται η διάσταση που προσδιορίζεται από τα «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας», τα οποία και στην πραγματικότητα δεν είναι σταθερά από τη στιγμή που στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου οι μεταθέσεις και μετακινήσεις των εκπαιδευτικών σε διάφορες περιοχές και σχολικές μονάδες αποτελούν συχνό φαινόμενο. Μέσω αυτής της σειροθέτησης παραγόντων, φαίνεται η ικανοποίηση των προσδοκιών των νεαρών εκπαιδευτικών, των οικογενειών τους και της τοπικής κοινωνίας για επαγγελματική αποκατάσταση σε μια «μόνιμη» θέση με ικανοποιητικό μισθό, υποβαθμίζοντας, μάλιστα, την ίδια τη φύση του επαγγέλματος ως πηγής ικανοποίησης.

Η ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανοποίησης

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της εργασίας εξετάζει την ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανοποίησης των τεταρτοετών φοιτητών του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών με λιγότερο από πέντε χρόνια υπηρεσίας στον τομέα της εκπαίδευσης. Για να απαντηθεί αυτό το ερευνητικό ερώτημα έγινε χρήση επαναληπτικών μοντέλων και λανθάνοντων αναπτυξιακών μοντέλων.

Η επίδραση των προγραμμάτων σχολικής εμπειρίας για τους φοιτητές και των πρώτων πέντε χρόνων υπηρεσίας για τους νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς, ασκούν σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση και την ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των φοιτητών. Η σημαντικότητα των πρώτων εμπειριών στη διαμόρφωση και ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία (Ingersoll & Smith, 2004b). Η αυξανόμενη τάση εγκατάλειψης του επαγγέλματος από νεαρούς εκπαιδευτικούς αντικατοπτρίζει την επαγγελματική τους δυσαρέσκεια.

Η διαχρονική μελέτη των δεδομένων της παρούσας έρευνας αποδίδει σε φοιτητές και νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς σταθερό ρυθμό μείωσης της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Η διαβάθμιση των πηγών επαγγελματικής ικανοποίησης από τους φοιτητές θα μπορούσε να αποτυπωθεί, κατά το σκεπτικό της θεωρίας του Maslow (1954) ως μια αντιστραμμένη πυραμίδα αναγκών και ταυτόχρονα κινήτρων για εργασία, γεγονός που αποτυπώνει τα πρότυπα, κάτω από τα οποία σχεδιάζονται και υλοποιούνται τα προγράμματα των παιδαγωγικών σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Από την άλλη, η διαβάθμιση των πηγών επαγγελματικής ικανοποίησης από τους νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς θα μπορούσε να περιγραφεί, αντίστοιχα, με τη μορφή κλεψύδρας, παρουσιάζοντας τα πρότυπα πρωτίστως της κυπριακής κοινωνίας. Οι φαινομενικά διαφορετικές διαβαθμίσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζουν δυο βασικά κοινά χαρακτηριστικά: τη φθίνουσα πορεία εξέλιξης της επαγγελματικής ικανοποίησης και την -κατά τον ίδιο τρόπο- διαβάθμιση των «δομικών χαρακτηριστικών του διδασκαλικού επαγγέλματος» και των «χαρακτηριστικών του χώρου εργασίας». Οι επισημάνσεις αυτές μπορούν να οδηγήσουν σε διαπιστώσεις πως

η απουσία προσπάθειας για ένταξη των φοιτητών στον τρόπο λειτουργίας της ευρύτερης σχολικής μονάδας από το πρόγραμμα σχολικής εμπειρίας και, αντίστοιχα, η απουσία προγραμμάτων για ένταξη των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα από την πολιτεία, πιθανόν να δημιουργούν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης από τη διάσταση των «χαρακτηριστικών του χώρου εργασίας». Η άντληση ψηλότερων επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης από τα «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος» θεωρείται αναμενόμενη. Σ' αυτόν τον τομέα ο εκπαιδευτικός αφιερώνει τον περισσότερο του χρόνο. Παράλληλα, η στατιστικά σημαντική διαφορά της διάστασης αυτής με τα «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας» πιθανό να φανερώνει τη μικρή σημασία που αποδίδεται από τους φοιτητές και τους νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς στην αλληλεπίδραση με το περιβάλλον της σχολικής μονάδας και την άντληση ικανοποίησης από αυτό. Τέλος, το γεγονός αυτό μπορεί να αποτελεί ένδειξη της ύπαρξης προβληματικών καταστάσεων στο χώρο εργασίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα δεδομένα υποδεικνύουν την ανάγκη βελτίωσης των προγραμμάτων σχολικής εμπειρίας για τους φοιτητές και προγραμμάτων ένταξης για τους νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς.

Ερμηνεία του μοντέλου με βάση τη θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης που έγινε με τη χρήση επαναληπτικών μοντέλων και λανθανόντων αναπτυξιακών μοντέλων, καταδεικνύουν την ύπαρξη πιθανής γνωστικής ασυμφωνίας τόσο στο επίπεδο των φοιτητών όσο και στο επίπεδο των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε συμφωνία με τους Menon και Christou (2002), οι οποίοι αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο πιθανόν να βιώνουν γνωστική ασυμφωνία, η οποία δεν επιλύεται εύκολα. Σύμφωνα με τους ίδιους, η ασυμφωνία αυτή προέρχεται από τη διάσταση που υπάρχει μεταξύ των προσδοκιών των εκπαιδευτικών για το επάγγελμα και των πραγματικών συνθηκών που αντιμετωπίζουν όταν μεταβούν στον εργασιακό χώρο.

Κατά την εξέταση των τριών παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών, διαφάνηκε πως οι φοιτητές κατατάσσουν ως ισχυρότερο παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης τα «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος», ακολουθούν τα «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας» και τελευταία τα «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος». Η ικανοποίηση που προκύπτει από τον καθένα

από τους τρεις παράγοντες ακολουθεί φθίνουσα πορεία. Παρατηρείται σημαντική διαφορά της αναμενόμενης από την πραγματική ικανοποίηση σε καθένα από τους τρεις παράγοντες χωριστά. Κατά συνέπεια, φαίνεται πως στους φοιτητές πιθανόν να παρουσιάζεται το δυσάρεστο αίσθημα της γνωστικής ασυμφωνίας (Festinger, 1957).

Το συναίσθημα αυτό πιθανόν να εντείνεται με την ολοκλήρωση της δεύτερης φάσης της σχολικής εμπειρίας, δηλαδή το συνολικό χρονικό διάστημα των δέκα εβδομάδων εργασίας στο σχολείο. Το χρονικό αυτό διάστημα, δίνει την ευκαιρία στους φοιτητές να βιώσουν τις πραγματικές συνθήκες εργασίας ξεπερνώντας συναισθηματισμούς, όπως ο ενθουσιασμός, ο οποίος πιθανόν να επηρέαζε την αξιολόγηση διαφόρων παραμέτρων. Έτσι, οι αντιλήψεις τους για το χώρο εργασίας τους δεν επιβεβαιώνονται και αυτό μπορεί να προκαλεί μεγαλύτερη γνωστική ασυμφωνία, αφού συνειδητοποιούν τις συνέπειες που θα προκύψουν από τις επαγγελματικές τους επιλογές και θα καθορίσουν ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους. Σύμφωνα με τον Festinger (1957), όσο πιο μεγάλες είναι οι συνέπειες που προκύπτουν από τη γνωστική ασυμφωνία, τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός της ασυμφωνίας που βιώνει το άτομο. Το περιορισμένο χρονικό διάστημα και οι περιορισμένες εμπειρίες μπορεί να λειτουργούν ανασταλτικά στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της γνωστικής ασυμφωνίας των φοιτητών. Οι πεποιθήσεις τους για την ικανοποίηση που πηγάζει από το επάγγελμα που επέλεξαν ίσως παραμένουν, όπως έχουν διαμορφωθεί στο διάστημα των δέκα εβδομάδων, χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα τη συγκεκριμένη στιγμή να αλλάξουν επαγγελματικό προσανατολισμό, ή να προσθέσουν γνωστικά στοιχεία που να μεταβάλουν τις πεποιθήσεις τους. Παρόλα αυτά, όπως αναφέρει και ο Festinger (1957), γίνονται προσπάθειες για να μειωθεί το αίσθημα αυτό και αναζητούνται νέα γνωστικά στοιχεία που θα βοηθήσουν ώστε να επιλυθεί η ασυμφωνία. Ένας πιθανός τρόπος αντιμετώπισης είναι να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους για το βαθμό ικανοποίησης που τους προσφέρουν οι τρεις παράγοντες.

Η παρούσα έρευνα καταδεικνύει πως πιθανόν τα πρώτα πέντε χρόνια εργασίας σε δημοτικό σχολείο να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανοποίησης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών σε σχέση με τη θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας. Οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί αναμένουν πως τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος θα είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας όσον αφορά την επαγγελματική τους ικανοποίηση, γι' αυτό και κατατάσσονται από τους νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς σε ισχυρότερη θέση από τους άλλους παράγοντες. Σε δεύτερη θέση κατατάσσονται τα «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού

επαγγέλματος» και τελευταία τα «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας». Αυτό είναι πιθανόν να δείχνει ότι αναμένουν πως τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος είναι στοιχεία που θα επηρεάσουν σημαντικά την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Ενεργοποιούν πιθανόν με αυτόν τον τρόπο ένα μηχανισμό διαχείρισης της γνωστικής ασυμφωνίας που είχαν βιώσει ως φοιτητές. Ως εκ τούτου, μπορεί να αξιοποιούν τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος, ως αμοιβή για να επιτύχουν την αναγκαστική συμμόρφωση, με στόχο τη μείωση της γνωστικής ασυμφωνίας. Η μείωση της γνωστικής ασυμφωνίας επιτυγχάνεται μέσα από την ισχυροποίηση μιας ομάδας γνωστικών στοιχείων τα οποία λειτουργούν παρωθητικά σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Επιπρόσθετα, αρκετό ενδιαφέρον παρουσιάζει η ερμηνεία της πορείας ανάπτυξης των τριών παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών σε σχέση με τη θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας. Η πραγματική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αναμενόμενη ακολουθεί αρχικά καθοδική πορεία. Στη συνέχεια παρατηρείται ανάκαμψη, χωρίς όμως να υπερβαίνει την αρχική τους προσδοκία, η οποία, όπως παρατηρείται, είναι χαμηλότερη από την αναμενόμενη των φοιτητών. Πιθανή εξήγηση στο φαινόμενο της ανάκαμψης της επαγγελματικής ικανοποίησης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών είναι η μείωση της γνωστικής ασυμφωνίας. Αυτό φαίνεται να επιτυγχάνεται με την αξιολόγηση των χαρακτηριστικών του επαγγέλματος ως τον παράγοντα που θα επηρεάσει σημαντικά την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Σύμφωνα με τον Festinger (1957), όπως προαναφέρθηκε, ένας πιθανός τρόπος αντιμετώπισης της ασυμφωνίας είναι η αλλαγή των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μπορεί να καταφεύγουν στην αναθεώρηση της ιεράρχησης των παραγόντων από τους οποίους αντλούν ικανοποίηση. Είναι ακριβώς γι' αυτό το λόγο που παρατηρείται πως ο παράγοντας χαρακτηριστικά του επαγγέλματος αξιολογείται ως ο σημαντικότερος από τους νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν, επίσης, ότι οι φοιτητές και οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί που είχαν χαμηλότερη αρχική επαγγελματική ικανοποίηση παρουσιάζουν μεγαλύτερο ρυθμό μείωσης της επαγγελματικής τους ικανοποίησης εξελικτικά στο χρόνο. Η ερμηνεία αυτή εξάγεται από το γεγονός ότι η συσχέτιση του μέσου όρου της αρχικής τιμής των παραγόντων με το μέσο όρο του ρυθμού ανάπτυξης τους, σύμφωνα με την ανάλυση λανθανόντων αναπτυξιακών μοντέλων, είναι αρνητική και στατιστικά σημαντική. Αυτό δείχνει πως πιθανόν όσοι

φοιτητές ή νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν χαμηλότερα επίπεδα αναμενόμενης επαγγελματικής ικανοποίησης, όταν ήρθαν σε επαφή με το επάγγελμα βίωσαν εντονότερα τη γνωστική ασυμφωνία και γι' αυτό το λόγο η επαγγελματική τους ικανοποίηση μειώθηκε με μεγαλύτερο ρυθμό.

Συνοπτικά, όσον αφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση των πρωτοδιόριστων εκπαιδευτικών στα πρώτα πέντε χρόνια εργασίας τους, παρατηρείται πως αυτή ενώ στην αρχή παρουσιάζει κάμψη λόγω της γνωστικής ασυμφωνίας που πιθανόν να βιώνουν, εντούτοις στο τέλος παρατηρείται ανάκαμψη, που μπορεί να θεωρηθεί ως μια προσπάθεια επίλυσης της γνωστικής ασυμφωνίας. Αυτή όμως η αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης δεν ξεπερνά την αναμενόμενη τιμή της που έδωσαν στην αρχή της χρονιάς οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί, δίνοντας την εντύπωση ότι δεν έχουν επιτύχει πλήρη επίλυση της γνωστικής ασυμφωνίας.

Εφαρμογές του μοντέλου στην εκπαιδευτική πολιτική

Η επιστημονική γνώση γύρω από την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών επεκτείνεται μέσα από τις απαντήσεις στα ερευνητικά ευρήματα της παρούσας εργασίας, όπως έχουν παρουσιαστεί και ερμηνευθεί πιο πάνω.

Οι τρεις παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, «τα δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος», «τα χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας» και «τα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος», παρουσιάζονται ως ιδιαίτερα σημαντικοί για την ανάπτυξη και την εξέλιξη της επαγγελματικής ικανοποίησης. Η υψηλή συσχέτιση των παραγόντων αυτών μεταξύ τους, ή η σύνθεσή τους σε ένα παράγοντα ανώτερης τάξης, πιθανόν να φανερώνει το δυναμικό αλληλοδραστικό τους χαρακτήρα στη διαδικασία για επίτευξη της επαγγελματικής ικανοποίησης. Η επαγγελματική ικανοποίηση, δηλαδή, όπως απορρέει από τη μια διάσταση, είναι δυνατόν να παρωθήσει ή και να ενισχύσει την ικανοποίηση που απορρέει από μια άλλη διάσταση.

Ως εκ τούτου, οι εισηγήσεις της παρούσας εργασίας, οι οποίες απευθύνονται τόσο προς τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής των πανεπιστημίων όσο και προς τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής της πολιτείας σε θέματα επαγγελματικής ικανοποίησης, εστιάζονται στον εντοπισμό, τη μελέτη και την έμφαση που πρέπει να δίνεται και στους τρεις παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης

των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, η παρούσα θεωρία του συγκεκριμένου μοντέλου μπορεί να έχει παιδαγωγική εφαρμογή σε προγράμματα σχολικής εμπειρίας παιδαγωγικών σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή σε προγράμματα ένταξης νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών.

Παιδαγωγική εφαρμογή του μοντέλου

Τα ποσοστά αποχώρησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες παρουσιάζουν αυξητική τάση, γεγονός που φανερώνει τα χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στον ευρωπαϊκό χώρο. Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει τη φθίνουσα πορεία της εξέλιξης των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών και στην Κύπρο. Η επιδίωξη για αύξηση των επιπέδων της επαγγελματικής τους ικανοποίησης εντοπίζεται κυρίως στη διαδικασία της πρόληψης με τη διαμόρφωση κατάλληλων μοντέλων κατάρτισης των εκπαιδευτικών, είτε στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με τα προγράμματα σχολικής εμπειρίας, είτε στο επίπεδο της πολιτείας με τα προγράμματα ένταξης και προϋπηρεσιακής κατάρτισης.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, στο πλαίσιο «Ευρυδίκη» (Eurydice, 2006) ασχολείται με την περιγραφή της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του τρόπου ένταξής τους στη σχολική πραγματικότητα. Αν και η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν υποδεικνύει το μοντέλο που θα εφαρμοστεί για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την ένταξή τους στη σχολική πραγματικότητα, επισημαίνει πως η ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να είναι επαρκώς καταρτισμένοι στο «γνωστικό τους αντικείμενο» πραγματοποιείται μέσα από (α) τη γνώση του αντικειμένου της ενασχόλησής τους, (β) την αποτελεσματική διδασκαλία εκ μέρους τους και (γ) την ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικών δεξιοτήτων που θα τους επιτρέπουν να επικοινωνούν αποτελεσματικά στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, αναφέροντας και την «παιδαγωγική κατάρτιση» των εκπαιδευτικών, χαρακτηρίζει ως αναγκαία την πρακτική άσκηση του εκκολαπτόμενου εκπαιδευτικού σε πραγματικές συνθήκες στη σχολική μονάδα, με συμμετοχή του στις εργασίες του σχολείου και ανάληψη διδασκαλίας γνωστικών αντικειμένων μέσα από ένα σύστημα στήριξης και καθοδήγησης (Eurydice, 2006). Το πρόγραμμα διακηρύττει

πως στοχεύει στην αποτελεσματική εργασία των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες και την ουσιαστική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, επιδιώκεται, όμως, και η ψυχικά υγιής αξιοποίηση του χρόνου στην επαγγελματική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού, ώστε αυτή να προσφέρει και συναισθήματα ικανοποίησης.

Η παρούσα ερευνητική εργασία εισηγείται, συμπληρώνοντας τις σχετικές θέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, έμφαση στην εφαρμογή συγχρονικών προγραμμάτων σπουδών για τους φοιτητές των παιδαγωγικών τμημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Verloop et al., 2001). Εισηγείται προγράμματα, δηλαδή, στα οποία η παιδαγωγική κατάρτιση θα συμπορεύεται με τη σπουδή του «γνωστικού αντικειμένου», με τρόπο που καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών των φοιτητών να υπάρχει η δυνατότητα, μέσα από στοχευμένες δράσεις, να αποκτήσουν βιωματικά γνώσεις για όλες τις πτυχές του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Στο συγχρονικό μοντέλο, παράλληλα με την αριθμητική και ποιοτική αύξηση των ευκαιριών για εμπειρίες από όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής, θα ικανοποιηθεί και η ανάγκη επαρκούς προετοιμασίας των φοιτητών για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, όπως οι ίδιοι δήλωσαν στα ερωτηματολόγια της παρούσας έρευνας. Πιθανόν, η ανάγκη της επαρκούς προετοιμασίας ουσιαστικά να αποτελεί για τους φοιτητές μια άλλη εκδήλωση της ανάγκης τους για ρεαλιστική εικόνα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, που θα πρέπει να έχουν προτού εργοδοτηθούν στην εκπαιδευτική υπηρεσία.

Ειδικότερα, τα προγράμματα σχολικής εμπειρίας, όπως και τα προγράμματα ένταξης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών, χρήζουν διαφοροποίησης. Τα τρέχοντα προγράμματα σχολικής εμπειρίας και ένταξης, έχοντας ως βασικό σκοπό να ενισχύσουν τον παράγοντα που αφορά το γνωστικό αντικείμενο, δηλαδή τη δομή του διδασκαλικού επαγγέλματος, παραγνωρίζουν τους άλλους δύο παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν και αυτοί σημαντικά στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι δηλώσεις των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών, ότι η επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού αποτελούσε όνειρο ζωής και το επέλεξαν λόγω της φύσης του επαγγέλματος, έρχεται ουσιαστικά σε σύγκρουση με τις μετρήσεις που δείχνουν πως για τους νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς τα «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος» αποτελούν την κυριότερη πηγή επαγγελματικής

ικανοποίησης, υποσκελίζοντας τα «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος».

Παράλληλα, η διαφορά η εντοπιζόμενη στα επίπεδα της αναμενόμενης τους ικανοποίησης με την πραγματική επαγγελματική τους ικανοποίηση ενισχύει την ανάγκη διαφοροποίησης των προγραμμάτων σχολικής εμπειρίας για τους φοιτητές και ένταξης για τους εκπαιδευτικούς. Η εισήγηση, που έχει ήδη προαναφερθεί για προγράμματα σπουδών στα πανεπιστήμια, συμπληρώνεται με την αναδόμηση των στόχων, των σκοπών, του περιεχομένου και του τρόπου εφαρμογής των προγραμμάτων σχολικής εμπειρίας και ένταξης. Τα προγράμματα αυτά, πέρα από την ενασχόληση με τη δομή του διδασκαλικού επαγγέλματος, θα πρέπει να αναπτύξουν δράσεις με τις οποίες θα δώσουν έμφαση και στους άλλους παράγοντες της σχολικής ζωής, όπως είναι οι συνεδριάσεις προσωπικού, οι σχολικές εκδηλώσεις, η ανάληψη υπευθυνοτήτων κατά το μη διδακτικό χρόνο, οι σχέσεις με τους συναδέλφους, τους γονείς και την κοινότητα. Στα πλαίσια του σκεπτικού αυτού, η ουσιαστική γνωριμία με όλες τις πτυχές της ευρύτερης ζωής στη σχολική μονάδα, θα μπορούσε να προσφέρει τον αναγκαίο χρόνο και τις ευκαιρίες για να αποκτήσουν ρεαλιστική εικόνα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα προγράμματα ένταξης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να λειτουργούν ως φυσική συνέχεια των προγραμμάτων σχολικής εμπειρίας των φοιτητών.

Βέβαια, η οργάνωση προγραμμάτων σχολικής εμπειρίας φοιτητών και ένταξης νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών κάτω από ένα ενιαίο φιλοσοφικό πλαίσιο και ακολουθώντας μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική συνεπάγεται την άρρηκτη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων, των Πανεπιστημίων, του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, των σχολείων και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει μέσα από τον κοινό προσανατολισμό να καθορίσουν με σαφήνεια τα καθήκοντα των φοιτητών, των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών-μεντόρων τους, όπως και γενικότερα της σχολικής μονάδας. Στο πλαίσιο αυτό, η επιλογή των εκπαιδευτικών-μεντόρων θα πρέπει να γίνεται ύστερα από προσεκτική επιλογή, ώστε οι φοιτητές ή οι εκπαιδευτικοί που θα συνεργαστούν με τους μέντορές τους να έχουν την αναγκαία στήριξη. Η στήριξη θα αφορά τον εμπλουτισμό των εμπειριών τους με όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής, χωρίς όμως οι εμπειρίες αυτές να οδηγήσουν σε επαγγελματική εξουθένωση, ματαιώση ή στην τάση για εγκατάλειψη του

επαγγέλματος. Η συνεργασία με μέντορες που έχουν ψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης θα λειτουργήσει ως ο φακός, μέσα από τον οποίο οι νεοδιορισθέντες ή εκκολλαπτόμενοι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να δουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Εφαρμογή του μοντέλου σε προγράμματα ένταξης

Από τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας προκύπτει πως για τους νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικούς ο παράγοντας «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος» αναδεικνύεται ως η ισχυρότερη πηγή επαγγελματικής ικανοποίησής τους. Αυτό αποτελεί ένα ευρέως αποδεκτό γεγονός για το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο η πολιτεία, ύστερα από συζητήσεις και διαπραγματεύσεις με τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα συνθηκών εργασίας, έχει ενισχύσει σημαντικά τις παροχές της σε θέματα που αφορούν στον παράγοντα «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος». Αυξήσεις μισθών, μείωση των ωρών εργασίας, διευκολύνσεις και γενικότερα περισσότερες παροχές είχαν ως βασική επιδίωξη την παρώθηση των εκπαιδευτικών και τη θετική ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Η πολιτεία, φαίνεται να έχει επιτύχει το στόχο της, αυξάνοντας τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτουν από τα «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος». Εντούτοις, ακόμα και στη διάσταση της επαγγελματικής ικανοποίησης, που εκπορεύεται από τα «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος», η ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανοποίησης ακολουθεί φθίνουσα πορεία, εγείροντας ερωτήματα για το θέμα αυτό.

Η επαγγελματική ικανοποίηση, όμως, των εκπαιδευτικών δεν προβλέπεται μόνο από μία διάσταση. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μπορεί να αναπτυχθεί ανεξάρτητα ή και συσχετισμένα και από άλλες δύο ιδιαίτερα σημαντικούς παράγοντες: τα «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος» και τα «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας».

Η ανάγκη του εκπαιδευτικού να φέρει εις πέρας το έργο του με επιτυχία, δηλαδή τα επιτεύγματα και η συμπεριφορά των μαθητών να είναι ανάλογα των προσδοκιών και των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού, είτε εργάζεται με μαθητές που ανταποκρίνονται στο μέσο όρο, είτε με χαρισματικούς μαθητές ή ακόμα και με μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, ταυτίζεται με την ανάγκη να αντλήσει την ικανοποίηση μέσα από τα «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος».

Η παρούσα εργασία, λοιπόν, εισηγείται την καθιέρωση σχεδίων δράσης ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ήδη, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού επιδιώκει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από συνέδρια και ποικίλα υποχρεωτικά ή και προαιρετικά επιμορφωτικά σεμινάρια. Η επιμόρφωση, όμως, και η επιστημονική στήριξη μπορούν να επιτευχθούν στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας, κατά την οποία θα αντιμετωπιστούν δυσκολίες και προβλήματα με βάση το συγκεκριμένο, μέσα από μια περισσότερο «πρακτική» διαδικασία, επιφέροντας πιθανόν και βελτίωση των επιτευγμάτων και της συμπεριφοράς των μαθητών, με συνέπεια την αύξηση των επιπέδων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, η ανάγκη για βελτίωση των συνθηκών μάθησης συνδέεται με την αποτελεσματική διδασκαλία και κατ' επέκταση με την επαγγελματική ικανοποίηση που προέρχεται από αυτήν. Η εισαγωγή νέων κατάλληλων τεχνολογιών για αξιοποίηση από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας θα πρέπει να είναι επακόλουθο ενδελεχούς μελέτης για την καταλληλότητά της και επαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών για την αξιοποίησή της. Η αναδόμηση των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και η βελτίωση του διδακτικού υλικού, συμπεριλαμβανομένων και των σχολικών εγχειριδίων, εντάσσονται στην ευρύτερη αναβάθμιση των «δομικών χαρακτηριστικών του διδασκαλικού επαγγέλματος». Επιπλέον, η εισαγωγή του θεσμού του σχολικού βοηθού, στον οποίο θα ανατεθεί συγκεκριμένος και ξεκάθαρος ρόλος στην αίθουσα διδασκαλίας και στη σχολική μονάδα είναι δυνατόν να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στη μείωση του φόρτου εργασίας. Αυτός μειώνει τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, παράλληλα με την ενίσχυση των δραστηριοτήτων προς βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Όσο για την ένταξη των μαθητών, οι οποίοι ανήκουν σε κάποιες ειδικές κατηγορίες (μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς, ξενόγλωσσοι) αυτή θα πρέπει να γίνεται μέσα από επιστημονικά καταρτισμένα προγράμματα, με ξεκάθαρες και στοχευμένες ενέργειες σε σχέση με τις ιδιόμορφες συνθήκες που τους χαρακτηρίζουν, ώστε το κάθε παιδί να έχει τη δυνατότητα του ουσιαστικού κέρδους από τη διαδικασία ένταξής του στη σχολική τάξη και τη σχολική μονάδα. Επίσης, η εισαγωγή καινοτομιών ή, γενικότερα, οι αλλαγές που επιχειρούνται να γίνουν στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, να ακολουθούν διαδικασίες μελέτης σε σχέση με το συγκεκριμένο, συστηματικού προγραμματισμού και οργάνωσης τόσο στο επίπεδο της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών, όσο και της διαμόρφωσης των συνθηκών στη σχολική μονάδα, μέσω της γενικότερης παροχής στήριξης. Ως εκ

τούτου, οι οποιοσδήποτε αλλαγές θα έχουν τη μορφή σταθερών και σίγουρων βημάτων και όχι σπασμωδικών και ανοργάνωτων προσπαθειών. Η κάθε αλλαγή ή καινοτομία θα πρέπει να διαποτίζει το σύνολο των δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας και, κατά συνέπεια, αναμένεται να εντάσσεται ομαλά μεν, αποτελεσματικά δε, σε κάθε γνωστικό αντικείμενο.

Η τρίτη διάσταση της επαγγελματικής ικανοποίησης προκύπτει μέσα από τα «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας». Η ανάγκη για έμφαση και βελτίωση των «χαρακτηριστικών του χώρου εργασίας» με σκοπό την άντληση επαγγελματικής ικανοποίησης από αυτά, ταυτίζεται με την ανάγκη για «καλή ποιότητα ζωής στο χώρο της εργασίας». Οι εκπαιδευτικοί επιτελούν ένα κατ' εξοχήν κοινωνικό επάγγελμα και ως εκ τούτου οι υγιείς κοινωνικές σχέσεις με τα πρόσωπα που εμπλέκονται στο χώρο εργασίας, αποτελούν προϋπόθεση για την ποιότητα της ζωής τους στο χώρο του σχολείου και την αντίστοιχη ικανοποίηση που είναι αποτέλεσμα αυτής. Μολονότι η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων είναι σημαντικό στοιχείο της αναβάθμισης του χώρου εργασίας και αποτελεί συνεχιζόμενη επιδίωξη των σχολικών μονάδων, η ανάπτυξη κλίματος στήριξης, αναγνώρισης και συνεργασίας στη σχολική μονάδα είναι ιδιαίτερα σημαντική. Όπως έχει προαναφερθεί στα πλαίσια των εισηγήσεων για την ανάπτυξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης ενδοσχολικής επιμόρφωσης, η μεταμόρφωση της ομάδας του προσωπικού σε μια «κριτική κοινότητα», η οποία θα είναι σε θέση να ανταλλάσσει επισκέψεις, να συζητεί απόψεις, να συνεργάζεται με τρόπο επιστημονικό και ταυτόχρονα ανθρώπινο στα πλαίσια ενός κοινού οράματος, είναι βέβαιο πως θα συμβάλει στη βελτίωση των επιπέδων της επαγγελματικής ικανοποίησης. Γενικότερα, η βελτίωση της εικόνας και του κύρους του εκπαιδευτικού στην κοινωνία μπορεί να επιτευχθεί με προβολή του θετικού έργου που παράγει τόσο προς τους γονείς και την κοινότητα, όσο και προς τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, περιορίζοντας την καθημερινή αρνητική προβολή που τυγχάνουν μεμονωμένα περιστατικά.

Τέλος, θεωρείται χρήσιμος ο προβληματισμός της πολιτείας σχετικά με τα κριτήρια που τίθενται κατά την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Παρόλο που οι προσωπικές επιλογές των ατόμων, μεταξύ αυτών και οι επαγγελματικές τους επιλογές, αποτελούν αναφαίρετο δικαίωμα του κάθε ατόμου, η απουσία προγραμμάτων σωστού επαγγελματικού προσανατολισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δημιουργεί προβληματικές καταστάσεις. Η επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, όπως προέκυψε από την παρούσα έρευνα, καθώς και από την έρευνα των Zembylas και

Papanastasiou (2004), φαίνεται να γίνεται μέσα από περιορισμένες εκτιμήσεις γι' αυτό. Ο πληθυσμός της έρευνας, ενώ δηλώνει πως επιλέγει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με κριτήριο τη φύση του και ως πρώτη επιλογή, εντούτοις η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ακολουθεί φθίνουσα πορεία. Τα άτομα φαίνεται πως στην πραγματικότητα επιλέγουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στηριζόμενα σε φήμες για εξασφαλισμένη εργοδότηση και ικανοποιητικούς όρους εργασίας, προσεγγίζοντας την ίδια τη φύση του επαγγέλματος μέσα από το πρίσμα του μαθητή, η οποία είναι πολύ διαφορετική από αυτήν του εκπαιδευτικού (Eliophotou Menon et al., 2006).

Εισηγήσεις για μελλοντικές έρευνες

Με τις διαπιστώσεις της, η παρούσα έρευνα έχει συνεισφέρει στην ευρύτερη έρευνα γύρω από την επαγγελματική ικανοποίηση των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών και των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η παρούσα έρευνα επιβεβαίωσε και προέκτεινε τις θεωρίες του Herzberg (1966) και Dinham και Scott (2000). Η τρισδιάστατη δομή της έννοιας της επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημαντικό εύρημα της παρούσας εργασίας. Παράλληλα, έχει παρουσιαστεί η εξελικτική πορεία των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών από τα χρόνια των σπουδών μέχρι και τα πρώτα πέντε χρόνια επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί στο μέλλον στη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης στον ίδιο πληθυσμό με βασικό στόχο τη μελέτη της εξέλιξης της επαγγελματικής τους ικανοποίησης στο χρόνο. Πέραν αυτού, η έρευνα θα μπορούσε γενικότερα να απευθυνθεί σε ομάδες εκπαιδευτικών, με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, έτσι, ώστε να δοθεί η ευκαιρία να χαρτογραφηθεί η εξέλιξη των επιπέδων της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Ήδη, η παρούσα έρευνα παρουσίασε τις διαφορές των δύο ομάδων του πληθυσμού της έρευνας (φοιτητών και νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών) στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Γι' αυτό και μια έρευνα που θα μελετούσε έμπειρους εκπαιδευτικούς θα έδινε τη δυνατότητα πολλαπλής σύγκρισης με τις προαναφερθείσες ομάδες.

Η φθίνουσα πορεία που παρουσιάζει η επαγγελματική ικανοποίηση των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τα χαμηλά

ποσοστά αποχώρησης εκπαιδευτικών από το επάγγελμα στην Κύπρο, εγείρει ερωτήματα τα οποία θα μπορούσαν να απαντηθούν μέσα από νέες ερευνητικές προσπάθειες. Θα μπορούσε να γίνει διερεύνηση των χαρακτηριστικών των ατόμων που αποχωρούν από το επάγγελμα, των λόγων για τους οποίους αποχωρούν καθώς και των συνθηκών κάτω από τις οποίες έχουν εργαστεί και επηρέασαν την απόφασή τους.

Θα ήταν, επίσης, ιδιαίτερα ενδιαφέροντα μια έρευνα που θα μπορούσε να διερευνήσει τους παράγοντες και τον τρόπο ανάπτυξης της επαγγελματικής ικανοποίησης ατόμων με διαφορετικά προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία, η βαθμίδα στην ιεραρχία της εκπαίδευσης, η προσωπικότητα καθώς και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, οι κλίσεις και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών. Με το ίδιο σκεπτικό, θα μπορούσε να επιχειρηθεί μια ερευνητική εργασία που να απευθύνεται στον πληθυσμό άλλων βαθμίδων της εκπαίδευσης, όπως είναι η δευτεροβάθμια ή η τριτοβάθμια εκπαίδευση με σκοπό να εντοπίσει τους εκεί παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης και την πορεία ανάπτυξής τους.

Όσον αφορά την επίδραση του χώρου εργασίας στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανοποίησης, η παρούσα έρευνα δεν προσφέρει σαφή ερμηνεία για τους τρόπους και τους μηχανισμούς με τους οποίους την επηρεάζει. Μια καινούρια έρευνα θα πρέπει να επιχειρήσει να ελέγξει συστηματικότερα την επίδραση των παραγόντων του χώρου εργασίας, χρησιμοποιώντας για δείγμα εκπαιδευτικούς που βρίσκονται συγκεντρωμένοι σε συγκεκριμένα σχολεία. Κάτω από αυτό το πρίσμα μεθοδολογικά προκύπτει ο παράγοντας «επίπεδο σχολείου», ο οποίος θα μπορεί να ερμηνεύσει περισσότερο τους τρόπους επίδρασης των παραγόντων του χώρου εργασίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα έρευνα χρησιμοποίησε ποσοτική μεθοδολογία, καθώς και δομικά και λανθάνοντα αναπτυξιακά μοντέλα, για να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα που είχαν τεθεί στοχεύοντας στη διεύρυνση της επιστημονικής γνώσης. Σε μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν παράλληλα και ποιοτικά εργαλεία, όπως παρατηρήσεις και συνεντεύξεις. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαν να ερμηνευθούν σε βάθος σχέσεις που προκύπτουν μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών και να γίνει τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με σύζευξη ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων.

Τέλος, η παρούσα έρευνα επιχειρήσει να εντοπίσει τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών και να ερμηνεύσει τον τρόπο που αναπτύσσονται εξελικτικά στο χρόνο και να τη συνδέσει με τις θεωρίες παρώθησης, ομαλής ένταξης νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα και προγραμμάτων σχολικής εμπειρίας φοιτητών. Μια μελλοντική έρευνα θα ήταν χρήσιμο να προσπαθήσει να συνδέσει τους τρεις παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης με άλλες περιοχές της εκπαιδευτικής διοίκησης, όπως τη σχολική αποτελεσματικότητα, την αυτεπάρκεια και το επαγγελματικό άγχος.

Σύνοψη συμπερασμάτων και εισηγήσεων.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να απαντήσει σε τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αναζητά το δομικό μοντέλο που περιγράφει καλύτερα τη δομή της επαγγελματικής ικανοποίησης. Η χρήση επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης καταδεικνύει πως τρεις παράγοντες συνθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών και των φοιτητών. Οι παράγοντες αυτοί είναι: τα «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος», τα «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας» και τα «χαρακτηριστικά του επαγγέλματος». Η χρήση δομικής ανάλυσης καταδεικνύει πως η επαγγελματική ικανοποίηση είναι παράγοντας ανώτερης τάξης που προκύπτει από τη σύνθεση τριών διακριτών παραγόντων, οι οποίοι παρουσιάζουν ισχυρή συσχέτιση μεταξύ τους.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει την επίδραση του μαθήματος της σχολικής εμπειρίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των φοιτητών. Η χρήση επαναληπτικών μοντέλων και λανθανόντων αναπτυξιακών μοντέλων παρουσιάζει εξελικτικά μια φθίνουσα πορεία της επαγγελματικής της ικανοποίησης των φοιτητών. Αυτό πιθανόν να δείχνει την αρνητική επίδραση της πρώτης επαφής με το επάγγελμα στα πλαίσια του μαθήματος της σχολικής εμπειρίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των φοιτητών.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει την επίδραση των πρώτων πέντε χρόνων εργασίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών. Η χρήση επαναληπτικών μοντέλων και λανθανόντων αναπτυξιακών μοντέλων, για τον πληθυσμό των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών, μολονότι παρουσιάζει αρνητικό ρυθμό

ανάπτυξης, ακολουθεί διαφορετική εξελικτική πορεία από την αντίστοιχη πορεία της επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών. Συγκεκριμένα, η εξέλιξη της επαγγελματικής ικανοποίησης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών ακολουθεί καμπυλόμορφη πορεία, δηλαδή με αρχική μείωση των επιπέδων της επαγγελματικής τους ικανοποίησης και στη συνέχεια ανάκαμψη, η οποία, όμως, δεν καταφέρνει να υπερβεί τα επίπεδα της αναμενόμενης επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Αυτό πιθανόν να δείχνει πως οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί, με την είσοδό τους στο επάγγελμα, παρουσιάζουν μείωση των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης. Τα επίπεδα αυτά πιθανόν να αρχίζουν να ανεβαίνουν με την πάροδο του χρόνου, χωρίς να ξεπερνούν τα επίπεδα της αναμενόμενης επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Κατά την ταξινόμηση των πηγών της επαγγελματικής τους ικανοποίησης, περιγράφουν μέσα από τις δηλώσεις τους ότι ο παράγοντας των «χαρακτηριστικών του επαγγέλματος» εντοπίζεται ως η πρώτιστη πηγή της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Ακολουθούν τα «δομικά χαρακτηριστικά του διδασκαλικού επαγγέλματος» και τέλος, τα «χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας».

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει την ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανοποίησης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών και των φοιτητών από την περίοδο που έρχονται σε πρώτη επαφή με το περιβάλλον του σχολείου ως φοιτητές του μαθήματος της σχολικής εμπειρίας μέχρι τη συμπλήρωση της πρώτης πενταετίας από το επάγγελμα. Η χρήση επαναληπτικών μοντέλων και λανθανόντων αναπτυξιακών μοντέλων δείχνει πως η επαγγελματική ικανοποίηση των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζει δυο βασικά κοινά χαρακτηριστικά: τη φθίνουσα πορεία εξέλιξης της επαγγελματικής ικανοποίησης και την -κατά τον ίδιο τρόπο- διαβάθμιση των «δομικών χαρακτηριστικών του διδασκαλικού επαγγέλματος» και των «χαρακτηριστικών του χώρου εργασίας».

Η ανάλυση που έγινε με τη χρήση επαναληπτικών μοντέλων και λανθανόντων αναπτυξιακών μοντέλων δείχνει πως οι φοιτητές και οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί πιθανόν να βιώνουν γνωστική ασυμφωνία. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν, επίσης, ότι οι φοιτητές και οι νεοδιορισθέντες εκπαιδευτικοί που είχαν χαμηλότερη αρχική επαγγελματική ικανοποίηση παρουσιάζουν μεγαλύτερο ρυθμό μείωσης της επαγγελματικής τους ικανοποίησης εξελικτικά στο χρόνο.

Τα αποτελέσματα, όπως έχουν αναφερθεί πιο πάνω, οδηγούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στη διατύπωση εισηγήσεων προς την πολιτεία και τις

πανεπιστημιακές αρχές για διαχείριση των θεμάτων που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών και των φοιτητών αντίστοιχα. Τόσο τα προγράμματα σχολικής εμπειρίας στα παιδαγωγικά τμήματα τριτοβάθμιων σχολών όσο και τα προγράμματα ένταξης νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών που προσφέρει η πολιτεία θα πρέπει να αναπτύσσονται και να υλοποιούνται λαμβάνοντας υπόψη ισότιμα και τους τρεις παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης των μετεχόντων τους. Η αρνητική ανάπτυξη της «επαγγελματικής ικανοποίησης» των εκπαιδευτικών από τα χρόνια των σπουδών τους μέχρι και τα πέντε πρώτα χρόνια εργασίας τους δημιουργεί την ανάγκη ποιοτικής βελτίωσης των προγραμμάτων αυτών και χρονικής επέκτασής τους. Τέλος, η πολιτεία χρειάζεται να δίνει έμφαση στους τρεις παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης που περιγράφονται στην παρούσα έρευνα. Είναι χρήσιμο να βελτιώσει μέσα από σωστά οργανωμένες και συστηματικές δράσεις συνθήκες τους όρους εργασίας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (μισθός, ωράριο, κ.ο.κ.) όπως και τις συνθήκες στο χώρο εργασίας (ηγεσία, σχολικό κλίμα, σχέσεις με την ευρύτερη κοινότητα, κ.ο.κ.). Επιπλέον, η πολιτεία χρειάζεται να μεριμνήσει και για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιείται η διδασκαλία και αφορούν τη δομή του διδασκαλικού επαγγέλματος (επιμόρφωση, εισαγωγή καινοτομιών, ανάπτυξη προγραμμάτων, βελτίωση μαθησιακών συνθηκών, κ.ο.κ.).

Πέρα από την «θεραπευτική» προσέγγιση των προβλημάτων που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι επίσης σημαντικό να γίνεται από την πολιτεία «πρόληψη» του προβλήματος, βελτιώνοντας τα προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές που επιλέγουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι χρήσιμο να έχουν ρεαλιστική εικόνα γι' αυτό και να το επιλέγουν ενσυνείδητα.

Στην κυπριακή πραγματικότητα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού λειτουργεί ως μια ελκυστική επαγγελματική επιλογή, γι' αυτό και η εισαγωγή φοιτητών στα παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων λειτουργεί ως μια πρόκληση για τους επίδοξους εκπαιδευτικούς. Εντούτοις, εγείρεται ο προβληματισμός ακόμα εντονότερος λαμβάνοντας υπόψη την αντίθεση που παρουσιάζεται στη στάση των ατόμων αυτών μετά την ανάληψη των επαγγελματικών τους καθηκόντων, με την αποδεδειγμένη από αυτή την έρευνα, φθίνουσα ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Η επαγγελματική ικανοποίηση θα πρέπει να συνυπολογίζεται πια, από την πολιτεία, ως ένας σημαντικός παράγοντας στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abraham, R. (1999). The relationship between differential inequity, job satisfaction, intention to turnover, and self-esteem. *The Journal of Psychology*, 133(2), 205-215.
- Adam, E. N. & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education* 24, 377-386.
- Agho, A. O., Mueller, C. W. & Price, J.L. (1993). Determinants of employee job satisfaction: An empirical test of a causal model. *Human Relations*, 46(8), 1007-1027.
- Aronson, E. (1997). Back to the future: Retrospective Review of Leon Festinger's "A Theory of Cognitive Dissonance". *American Journal of Psychology*, 110, 127-157.
- Avi-Itzhak, T. E. (1998). The effects of needs organizational factors and teachers' characteristics on job satisfaction in kindergarten teachers. *Journal of Educational Administration*, 26(3), 353-363.
- Bacharach, S. B. & Bamberger, P. (1990). Exit and voice: Turnover and militancy intentions in elementary and secondary schools. *Educational Administration Quarterly*, 26(4), 316-344.
- Balzer, W. K., Smith, P. C., Kravitch, D. A., Lovell, S.E., Paul, K. B. & Reilly, B. A. (1990). *User's manual for the job descriptive index (JDI) and the job in general (JIG) scales*. Bowling Green, OH: Bowling Green State University.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Barnard, W. G. (1938). *The function of the executive*. Cambridge: Harvard university press.
- Bem, J. (1967). Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review*, 74, 183-200.
- Blau, G. (1999). Testing the longitudinal impact of work variables and performance appraisal satisfaction on subsequent of a role job satisfaction. *Human Relations*, 52(8), 1099-1113.
- Bogler, R. (2000). Two profiles of schoolteachers: A discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher education*, 18(6), 665-673.

- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Borg, M. G. & Riding, R. J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal*, 17(3), 263-281.
- Borg, M. G., Riding, R. J. & Falzon, J. M. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59-75.
- Borman, G. D. (2003). Experiments for educational evaluation and improvement. *Peabody journal of education*, 73(4), 7-27.
- Borman, G. D. & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78, 367-409.
- Brehm, J. (1956). Postdecision changes in the desirability of alternatives. *Journal of abnormal and social psychology*, 52, 384-389.
- Brehm, J. W., & Cohen, A. R. (1962). *Explorations in cognitive dissonance*. New York: Wiley.
- Butt, G., Lance, A., Fielding, A., Gunter, H., Rayner, S. & Thomas, H. (2005). Teacher job satisfaction: Lessons from the TSW pathfinder project. *School Leadership and Management*, 25(5), 455-471.
- Campbell, R. J. & Kyriakides, L. (2000). The national curriculum and standards in primary schools: A comparative perspective. *Comparative education*, 36(4), 383-395.
- Carver, F. D. & Sergiovanni, T. J. (1971). Complexity, adaptability, and job satisfaction in high schools: An axiomatic theory applied. *The Journal of Educational Administration*, 9(1), 10-31.
- Chan, D. & Schmitt, N. (2000). Interindividual differences in intraindividual changes in proactivity during organizational entry: A latent growth modeling approach to understanding newcomer adaptation. *Journal of Applied Psychology*, 85, 190-210.
- Chao, G. T. (1997). Mentoring phases and outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 15-28.
- Chelladurai, P. (1999). *Human resource management in sport and recreation*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Cockburn, A. D. (2000). Elementary teachers' needs: Issues of retention and recruitment. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 223-238.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conley, C., Muncey, D. E. & You, S. (2005). Standards-based evaluation and teacher career satisfaction: A structural equation modeling analysis. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(1), 39-65.
- Conley, S. & Levinson, R. (1993). Teacher work redesign and job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 29(4), 453-478.
- Conley, S., Bas-Isaak, E. & Brandon, J. (1998). What matters to whom: Predictors of teacher satisfaction in a career development plan. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(4), 299-322.
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2007). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: RoutledgeFalmer.
- Dawis, S. & Lofquist, L. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dimmock, C. (2007). Cross cultural differences in interpreting and conducting research. In Briggs, A. & Coleman, M. (Eds.), *Research methods in educational leadership and management* (2nd ed., pp 53-68). London: Sage
- Dinham, S. (1995). Time to focus on teacher satisfaction. *Unicorn*, 21(3), 64-75.
- Dinham, S. & Scott, C. (1996). *Teacher satisfaction, motivation and health: Phase one of the teacher 2000* (ERIC Document Reproduction Service No. ED405295).
- Dinham, S. & Scott, C. (1998a). *An English study of teacher satisfaction, motivation and health* (ERIC Document Reproduction Service No. 419797).
- Dinham, S. & Scott, C. (1998b). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *The Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.
- Dinham, S. & Scott, C. (1998c). *Modelling teacher satisfaction: Findings from 892 teaching staff at 71 schools* (ERIC Document Reproduction Service No. 408247).
- Dinham, S. & Scott, C. (1999). *The relationship between context, type of school and position held in school and occupational satisfaction, and mental stress*. Paper presented at the National Conference, Darwin.

- Dinham, S. & Scott, C. (2000). Moving into the third outer domain of teacher satisfaction. *The Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
- Dinham, S. & Scott, C. (2002). *The international teacher 2000 project: an international study of teacher and school executive satisfaction, motivation and health in Australia, USA, Malta and New Zealand*. Paper presented at the Challenging Future Conference.
- Dowling, W. (Ed.). (1978). *Effective management and the behavioural science: conversations from organizational dynamics*. New York: Amacom.
- Dreher, G. F. & Dougherty, T. W. (1980). Turnover and competition for expected job openings: An exploratory analysis. *Academy of Management Journal*, 23(4), 66-772.
- Duncan, T. E., Duncan, S. C. (2004). An introduction to latent growth curve modeling. *Behavior Therapy*, 35, 333-363.
- Duncan, T. E., Duncan, S. C., Strycker, L. A. & Li, F. (2002). A latent variable framework for power estimation and analyses within intervention contexts. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24, 1 - 12.
- Edward, E. L. & Suttle, J. L. (1973). Expectancy theory and job behavior. *Organizational Behavior and Human Performance* 9(3), 482-503.
- Edwards, L. J., Green, E. K. & Lyons, A.C. (2002). Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics. *The Journal of Educational Administration*, 40(1), 67-86.
- Ehly, S. & Reimers, T. M. (1986). Perceptions of job satisfaction, job stability, and quality of professional life among rural and urban psychologists. *Psychology in the Schools*, 23(2), 164-170.
- Einar, M. S. & Sidsel, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*. , article in press, 1-7.
- Eliophotou Menon, M. , Saiti, A. & Socratous, M. (2006). Rationality, information search and choice in higher education: Evidence from Greece. *Higher Education*, 54 (5), 705-721.
- Eurydice. (2005). *Key data on education in Europe, 2005*. Brussels: European Commission.
- Evans, L. (1997). Understanding teacher moral and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13(8), 831-845.

- Evans, L. (1998a). The effects of senior management teams on teacher morale and job satisfaction: A case study of Rockville Country Primary School. *Educational Management and Administration*, 26(4), 417-428.
- Evans, L. (1998b). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Paul Chapman Publishing.
- Evans, L. & Chapman, P. (1998c). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Thousand Oaks.
- Evans, L. (2000). The effects of educational change on morale, job satisfaction and motivation. *Journal of Educational Change*, 1(2), 173-192.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson & Company.
- Festinger, L. (1964). *Conflict, decision and dissonance*. California: Stanford University Press.
- Festinger, L., & Carlsmith, M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of abnormal and social psychology*, 58, 203-211.
- Follett, M. P. (1924). *Creative experience*. London: Longman and Green.
- Ganzach, Y. (1998). Intelligence and job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 41(5), 526-539.
- George, J. M. & Jones, G.R. (1996). The experience of work and turnover intentions: Interactive effects of value attainment, job satisfaction, and positive mood. *Journal of Applied Psychology*, 81(3), 318-325.
- Glisson, C. & Durick, M. (1988). Predictors of job satisfaction and organizational commitment in human service organization. *Administrative Science Quarterly*, 33(1), 61-81.
- Goddard, R., O'Brien, P. (2003). Beginning teachers' perceptions of their work, well-being, and intention to leave *Asia Pacific Journal of Teacher Education and Development* 6 (2), 99-110.
- Graham, B., Lance, A., Fieldnig, A., Gunter, H., Rayner, S. & Thomas, H. (2005). Teacher job satisfaction: Lessons from the TSW Pathfinder Project. *School Leadership and Management*, 25(5), 455-471.
- Guarino, C. M., Santibanez, L. & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208.

- Gunn, J. A. & Holdaway, E. A. (1986). Perceptions of effectiveness, influence, and satisfaction of senior high school principals. *Educational Administration Quarterly*, 22(2), 43-62.
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, pp. 159-170.
- Hackman, R.J. & Oldham G.R., (1976), Relationships Between Organizational Structure and Employee Reactions: Comparing Alternative Frameworks *Administrative Science Quarterly*, 26, No. 1 pp. 66-83
- Hancock, G. R. & Mueller, R. O. (2006). *Structural equation modeling: A second course*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Harmon-Jones, E., Amodio, M. D., & Harmon-Jones, C. (2009). Action-based model of dissonance: A review, integration, and expansion of conceptions of cognitive conflict. *Advances in Experimental Social Psychology*, 41, 119-166.
- Harris, L., Kagay, M. & Leichenko, S. A. (1985). *The metropolitan survey of former teacher in America*. New York: Author.
- Hean, S. & Garrett, R. (2001). Sources of job satisfaction in science secondary school Teachers in Chile. *Compare*, 31(3), 363-379.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: Harper & Brothers.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of Man*. Cleveland, OH: World Publishing Company.
- Herzberg, F. (1968). One more time-how do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 46(1), 53-62.
- Hinton, B. L. (1968). An empirical investigation of the Herzberg methodology and two-factor theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3, 286-309.
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership and organization: Do American theories apply abroad? *Organizational Dynamics*, 9(1), 42-93.
- Hollon, C. J. & Gemmill, G. R. (1976). A comparison of female and male professors on participation in decision making, job related tension, job involvement, and job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 12(1), 80-93.
- Hoppock, R. (1935). *Job satisfaction*. New York: Harper.
- House, R. J. & Wingdor, L. A. (2006). Herzberg's dual-factor theory of job satisfaction a motivation: a review of the evidence and a criticism. *Personnel Psychology* 20(4), 369-390.

- Hoy, W. & Miskel, C. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice* (6th ed.). New York: Mc Graw-Hill, Inc.
- Hoy, W. K. & Sousan, D. A. (1984). Delegation: The neglected aspect of participation in decision making. *The Alberta Journal of Educational Research*, 30(4), 320-331.
- Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, status and esteem. *Educational Management and Administration*, 29(2), 139-152.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Hulin, C. L. (1968). Effects of changes in job-satisfaction levels on employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, 52(2), 122-126.
- Hulin, C. L., Roznowski, M. & Hachiya, D. (1985). Alternative opportunities and withdrawal decisions: Empirical and theoretical discrepancies and an integration. *Psychological Bulletin*, 97(2), 233-250.
- Ingersoll, R. & Smith, T. M. (2004a). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88(638), 28-40.
- Ingersoll, R. & Smith, T. M. (2004b). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Ingersoll, R. M. & Smith, T. M. (2002). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.
- Inyoung, K. & William, E. L. (1994). *Predicting teacher job satisfaction* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 383707).
- Jackofsky, E. F. & Peters, L. H. (1983). Job turnover versus company turnover: Reassessment of the March and Simon participation hypothesis. *Journal of Applied Psychology*, 68(3), 490-495.
- Joseph, G. E. (1997). *Herzberg's theory of motivation and Maslow's hierarchy of needs* (ERIC Document Reproduction Service No. 421486).
- Kardos, S. M. (2005). *The importance of professional culture in new teachers' job satisfaction*. Paper presented at the annual meeting of American Education Research Association, Montreal, Canada.

- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y. F. & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology* 34, 67-76.
- Knoop, R. (1981). Job satisfaction of teachers and attainment of school goals. *The Canadian Administrator*, 21(1), 1-5.
- Knoop, R. (1995). Influence of participative decision-making on job satisfaction and organizational commitment of school principals. *Psychological Reports*, 77(2), 379-382.
- Koontz, H., O'Donnell, C. & Weihrich, H. (1984). *Management* (8th ed.). NY: McGraw-Hill Book Co.
- Koutsellos, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.
- Kyriakides, L. (2005). Extending the comprehensive model of educational effectiveness by an empirical investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), 103-152.
- Kyriakides, L. (2008). Testing the validity of the comprehensive model of educational effectiveness: A step towards the development of a dynamic model of effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(4), 429-446.
- Labosco, A. F. & Newman, D. L. (1992). Teaching special needs populations and teacher job satisfaction: Implications for teacher education and staff development. *Urban Education*, 27(1), 21-31.
- Ladd, H. F. (2007). Teacher labor markets in developed countries. *The future of children*, 17(1), 201-217.
- Ladebo, O. J. (2005). Effects of work-related attitudes on the intention to leave the profession. *Educational Management Administration and Leadership*, 33(3), 355-369.
- Lawler, E. E. (1973). *Motivation in work organizations*. Monterey: CA Brooks/Cole.
- Lefkowitz, J. (1994). Sex-related differences in job attitudes and dispositional variables: Now you see them. *Academy of Management Journal*, 37(2), 323-349
- Lehman, M. B. & Stockard, J. (2004). Influences on the satisfaction and retention of the 1st-year teachers: The importance of effective school management. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 742-771.

- Leung, T., Siu, O. & Spector, E. (2000). Faculty stressors, job satisfaction, and psychological distress among university teachers in Hong Kong: Role of locus of control. *International Journal of Stress Management*, 7(2), 121-138.
- Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. Archives of psychology. New York: Columbia University Press.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill.
- Littrell, P. C., Billingsley, B. S. & Cross, L. H. (1994). The effects of principal support on special and general educators' stress, job satisfaction, school commitment, health, and intent to stay in teaching *Remedial and Special Education* 15(5), 297-310.
- Liu, E. (2005). *Hiring, job satisfaction, and the fit between new teachers and their school*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Liu, X. S. (2007). The effect of teacher influence at school on first-year teacher attrition: A multilevel analysis of the schools and staffing survey for 1999-2000. *Educational Research and Evaluation*, 13(1), 1-16.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behaviour and Human Performance*, 4(4), 309-336.
- Locke, E. A. (1970). Job satisfaction and job performance: A theoretical analysis. *Organizational Behavior and Human Performance*, 5, 484-500.
- Locke, E. A. & Schneider, J. (1971). A critique of Herzberg's incident classification system and a suggested revision. *Organizational Behavior and Human Performance*, 6, 441-457.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.
- Lortie, D. (1975). *School Teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- March, J. G. & Simon, H. A. (1958). *Organizations*. New York: Wiley.
- Marcoulides, G. A. & Schumacker, R. E. (1996). *Advanced structural equation modelling: Issues and techniques*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row Publishers.

- Mayo, E. (1945). *The social problems of an industrial civilization*. Boston: Graduate school of business administration, Harvard university.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Menon, M. & Christou, C. (2002). Perceptions of future and current teachers on the organization of elementary schools: A dissonance approach to the investigation of job satisfaction. *Educational Research*, 44(1), 97-110.
- Menon, M. & Saitis, C. (2006). Satisfaction of pre-service and in-service teachers with primary school organisation: Evidence from Greece. *Educational Management Administration Leadership*, 34(3), 345-363.
- Mertler, C. A. (2001). *Teacher motivation and job satisfaction in the new millennium* (ERIC Document Reproduction Service No. 461649).
- Miller, S. (1984). *Experimental design and statistics* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Miskel, C., Glassnapp, D., & Hatley, R. (1975). A test of the inequity theory for job satisfaction using educators' attitudes toward work motivation and work incentives. *Educational Administration Quarterly*, 11, 38-54.
- Murmane, R., Singer, J., Willet, J., Kemple, J., & Olsen, R. (1991). *Who will teach? Politics that Matter*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Muthen, L. K., Muthen, B. O. (2004). *Mplus User's Guide*. (3rd ed.). Los Angeles, CA: Muthen & Muthen.
- Myers, D. G. (2000). The funds, friends and faith of happy people. *American Psychologist*, 44(1), 56-67.
- National Center for Education Statistics. (2000). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education. .
- Nhundu, T. J. (1992). The relationship between self-and supervisor appraisals with role clarity and job satisfaction. *The Journal of Educational Administration*, 30(1), 29-41.
- Niklas, D. C. & Dormann, C. (2005). The impact of state affect on job satisfaction. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14(4), 367-388.
- Owens, R. G. (2001). *Organizational behaviour in education: instructional leadership and school reform* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

- Perie, M. & Baker, D. P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics
- Porter, L. W. (1962). Job attitudes in management: I. Perceived deficiencies in need fulfillment as a function of job level. *Journal of Applied Psychology*, 46, 375-384.
- Pounder, D. G. (1999). Teacher teams: Exploring job characteristics and work-related outcomes of work group enhancement. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 317-348.
- Quarstein, V. A., McAfee, B. B. & Glasimar, M. (1992). The situational occurrences theory of job satisfaction. *Human Relations*, 45(8), 859-873.
- Reyes, P. (1990). Individual work orientation and teacher outcomes. *Journal of Educational Research*, 83(6), 327-335.
- Reyes, P. & Pounder, D. G. (1993). Organizational orientation in public and private elementary schools. *Journal of Educational Research*, 87(2), 86-93.
- Rhodes, C., Nevill, A. & Allan, J. (2004). Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction, dissatisfaction, morale and retention in an English local education authority. *Research in Education*, 71, 67-81.
- Richford, M. L. & Fortune, J. C. (1984). The secondary principal's job satisfaction in relation to two personality constructs. *Education*, 105(1), 17-20.
- Robbins, S. P. (2001). *Organizational behavior* (9th ed.). New Jersey: Upper Saddle River Prentice-Hall.
- Robson, C. (1993). *Real world research*. Oxford: Blackwell.
- Saenger, G., Gordon, N., S. (1950) The influence of discrimination on minority group members in its relation to attempts to combat discrimination. *The Journal of Social Psychology*, 31, 95-120.
- Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: Factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 28-32.
- Salinitri, G. (2005). The effects of formal mentoring on the retention rates for first-year, low achieving students. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 853-873.
- Schneider, M. (2003). *Linking school facility conditions to teacher satisfaction and success* (ERIC Document Reproduction Service No. 480552).

- Scott, C. & Dinham, S. (2003). The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction. *The Journal of Educational Administration*, 41(1), 74-86.
- Selzer, D. (2000). *An investigation of support for beginning teachers in Kansas* (ERIC Document Reproduction Service No. ED467758).
- Shen, J. & Hsieh, C. (1999). Improving the professional status of teaching: Perspectives of future teachers, current teachers, and education professors. *Teaching and Teacher Education*, 15(3), 315-323.
- Smith, P. C., Kendall, L. M. & Hulin, C. L. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand McNally & Company.
- Sommer, R. (1969). *Personal space: The behavioral basis of design*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Spear, M., Gould, K. & Lee, B. (2000). *Who would be a teacher? A review of factors motivating and demotivating prospective and practicing teachers*. England: Slough, NFER.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rice, R. W. (1997). *Job satisfaction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4th ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stockard, J. (2004). Influences on the satisfaction and retention of 1st year teachers: The importance of effective school management. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 742-771.
- Stoolmiller, M. (1995). Using latent growth curve models to study developmental processes. In J. M. Gottman (Ed.), *The analysis of change* (pp 103-138). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Super, D. E. (1935). Occupational level and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 23(5), 547-564.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tamara, J. (2001). *An initial exploration into a time of change: Teacher perceptions of their profession in the new millenium*. (ERIC Document Reproduction Service No. 470626).
- Tang, T. L., Kim, J.K. & Tang, D. S. (2000). Does attitude toward money moderate the relationship between intrinsic job satisfaction and voluntary turnover? *Human Relations*, 53(2), 213-245.

- Taylor, D. L. & Bogotsh, I. E. (1994). School-level effects of teachers' participation in decision making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(3), 302-319.
- Taylor, F. W. (1970). What is scientific management? In H. F. Merrill (Ed.), *Classics in management (Rev. ed.)*. New York: American Management Association.
- Tiltina, I., Skuskuskovnika, D. & Kristapsone, S. (2004). Components of teachers' job motivation in Latvia. Retrieved October 12, 2004, from <http://www.afps.info/DShkushkounika.doc>
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Ullstadius, E., Carlstedt, B., Gustafsson, J.E. (2004). (2004). Multidimensional item analysis of ability factors in spatial test items. *Personality and Individual Differences*, 37, 1003-1012.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *The Educational Research*, 72(4), 577-625.
- Van Der Doef, M. & Maes, S. (2002). Teacher- specific quality of work assessment: A comparison of their validity regarding burnout, (psycho)somatic well-being and job satisfaction. *Anxiety, Stress and Coping*, 15(4), 327-344.
- Wai-Yum, W. (2003). The dilemma of early childhood teachers required to carry out a curriculum implementation process: Case studies. *Early Childhood Development and Care*, 173(1), 43-53.
- Watson, A. J., Hatton, N. G., Scuires, D. S. & Soliman, I. K. (1991). School staffing and the quality of education: Teacher adjustment and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 63-77.
- Wei-Cheng J., Mau, R. E. & Donna H. (2008). Job satisfaction and career persistence of beginning teachers. *International Journal of Educational Management*, 22(1), 48-61.
- Weinstein, C. (1979). The physical environment of the school: A review of the research. *Review of Educational Research*, 49(4), 577-610.
- Weinstein, C. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching . *Teaching and Teacher Education*, 15 , 31-40.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861-879.

- Wilson, D. C. & Rosenfeld, R. H. (1990). *Managing organizations*. London: McGraw-Hill.
- Witt, L. A., Andrews, M. C. & Kacmar, K. M. (2000). The role of participation in decision-making in the organizational politics-job satisfaction relationship. *Human Relations*, 53(3), 341-358.
- Zabriskie, M. S., Dey, E. L. & Riegle, S. G. (2002). *Job satisfaction in teaching: An examination of personal and environmental influences on faculty*. AIR 2002 Forum Paper (ERIC Document Reproduction Service No. ED474038).
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2003). Job satisfaction among school teacher in Cyprus. *The Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A journal of comparative education*, 36(2), 229-247.
- Δράκου, Α., Καμπίτσης, Χ., Χαραχούσου, Υ. & Γλυνιά, Ε. (2004). Επαγγελματική Ικανοποίηση των Προπονητών – Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας. *Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού και Αναψυχής*, 1(2), 2-24.
- Ευρωπαϊκή Μονάδα Ευρυδίκη. (2006). Διασφάλιση Ποιότητας στην Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη (No. ISBN 978-960-89816-1-4). Βέλγιο.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2001, Οκτωβρίου 4). Δάσκαλοι και στις απουσίες. *Πολίτης*.
- Κάντας, Α. (1993). *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία. Μέρος 1ο: Κίνητρα, επαγγελματική ικανοποίηση, ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*. Λευκωσία: Καντζηλάρης.
- Μπουραντά, Δ. (1985). *Μάνατζμεντ - Οργάνωση θεωρία και συμπεριφορά*. Αθήνα.
- Παπαδοπούλου, Δ. (1978). Γνωστική Ασυμφωνία και Αλλαγή Στάσεων. *Επιστημονικές Επετηρίδες Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, 12, 297-331.
- Σαΐτης, Χ. Α. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης- θεωρία και πράξη* (3^η έκδοση). Αθήνα: Ατραπός.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α΄:

Ερωτηματολόγιο φοιτητών για την αναμενόμενη επαγγελματική τους ικανοποίηση.

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΤΕ ΣΤΙΣ ΑΚΟΛΟΥΘΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ / ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΣΗΜΕΙΩΝΟΝΤΑΣ Ο,ΤΙ ΙΣΧΥΕΙ ΓΙΑ ΤΟ ΑΤΟΜΟ ΣΑΣ.

Όνομα: _____

1. Παρακαλούμε απαντήστε στις παρακάτω δηλώσεις που αφορούν το επάγγελμα που έχετε επιλέξει. Να βάλετε σε κύκλο το **ναι** ή το **όχι** ανάλογα με το τι ισχύει στην περίπτωσή σας.

Πάντα ήθελα να γίνω εκπαιδευτικός.	Ναι	Όχι
Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ήταν η πρώτη μου επιλογή.	Ναι	Όχι
Επέλεξα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γιατί δεν είχα άλλες επιλογές.	Ναι	Όχι
Είχα μια ρεαλιστική εικόνα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πριν να αρχίσω τις σπουδές μου.	Ναι	Όχι
Οι σπουδές μου με έχουν επαρκώς προετοιμάσει για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.	Ναι	Όχι

2. Οι παρακάτω δηλώσεις εξετάζουν παράγοντες που πιθανόν να είχατε λάβει υπόψη κατά την επιλογή του επαγγέλματός σας. Να βάλετε σε κύκλο τον αριθμό από το 1 έως το 5, ο οποίος αντιπροσωπεύει το βαθμό στον οποίο λάβατε υπόψη τον καθένα από τους πιο κάτω παράγοντες κατά την επιλογή του επαγγέλματός σας.

Καθόλου 1 2 3 4 5 Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Έλαβα υπόψη					
α) την οικογένειά μου	1	2	3	4	5
β) τις ώρες εργασίας	1	2	3	4	5
γ) την ύπαρξη συγκεκριμένων διακοπών	1	2	3	4	5
δ) το βαθμό στον οποίο το επάγγελμα αυτό μελλοντικά θα ταίριαζε με τις οικογενειακές μου υποχρεώσεις	1	2	3	4	5
ε) τις προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασής	1	2	3	4	5

Πώς αναμένετε ότι θα αισθάνεστε, όταν θα διορισθείτε αναφορικά με τους παρακάτω παράγοντες που μπορεί να έχουν σχέση με την επαγγελματική σας ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια;	Ουδέτερη κατάσταση			Υψηλός βαθμός ικανοποίησης	
	Υψηλός βαθμός δυσαρέσκειας				
την εργασία με παιδιά μεταναστών	-2	-1	0	1	2
το επίσημο ωράριο εργασίας σας	-2	-1	0	1	2
τις επίσημες διακοπές σας σε συγκεκριμένες περιόδους	-2	-1	0	1	2
το μισθό σας	-2	-1	0	1	2
τις ευκαιρίες σας για προαγωγή/ επαγγελματική ανέλιξη	-2	-1	0	1	2
το βαθμό αναγνώρισης της εργασίας σας από το προσωπικό του σχολείου	-2	-1	0	1	2
το βαθμό αναγνώρισης για τις προσπάθειές σας από το διευθυντή/ντρια σας	-2	-1	0	1	2
το βαθμό αναγνώρισης για τις προσπάθειές σας από την κοινωνία	-2	-1	0	1	2
το βαθμό αναγνώρισης για τις προσπάθειές σας από τους γονείς των μαθητών σας	-2	-1	0	1	2
το κύρος που έχει το επάγγελμά σας στην κοινωνία	-2	-1	0	1	2
την εκτίμηση που θα απολαμβάνετε ως άτομο μέσα στο σχολείο σας	-2	-1	0	1	2
την εικόνα που δίνουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης για τους εκπαιδευτικούς	-2	-1	0	1	2
το χρόνο που θα διαθέτετε για διδακτικές δραστηριότητες(π.χ. προετοιμασία μαθήματος) εκτός των ωρών διδασκαλίας	-2	-1	0	1	2
την οργάνωση από εσάς διάφορων διδακτικών δραστηριοτήτων	-2	-1	0	1	2
το χρόνο που θα διαθέτετε σε προετοιμασία γιορτών και άλλων ενδοσχολικών εκδηλώσεων	-2	-1	0	1	2
το χρόνο που θα διαθέτετε σε συνεδρίες προσωπικού	-2	-1	0	1	2
τις σχέσεις σας με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας	-2	-1	0	1	2
τις σχέσεις σας με το διευθυντή του σχολείου σας	-2	-1	0	1	2
τις σχέσεις σας με τους μαθητές	-2	-1	0	1	2
τις σχέσεις σας με τους γονείς των μαθητών	-2	-1	0	1	2
τις σχέσεις σας ως εκπαιδευτικού με μέλη της κοινότητας	-2	-1	0	1	2
τις σχέσεις σας με το Σύνδεσμο Γονέων	-2	-1	0	1	2

Πώς αναμένετε ότι θα αισθάνεστε, όταν θα διοριστείτε αναφορικά με τους παρακάτω παράγοντες που μπορεί να έχουν σχέση με την επαγγελματική σας ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια;	Υψηλός βαθμός δυσαρέσκειας	Ουδέτερη κατάσταση	Υψηλός βαθμός ικανοποίησης
τον τρόπο που οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών αντιπροσωπεύουν τα συμφέροντα των μελών τους	-2	-1 0	1 2
τον τρόπο που οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών εργάζονται για τη βελτίωση της εκπαίδευσης	-2	-1 0	1 2
την ποικιλία (το εύρος) των επιμορφωτικών προγραμμάτων που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς	-2	-1 0	1 2
το βαθμό της υποστήριξης που θα έχετε από το διευθυντή του σχολείου σας	-2	-1 0	1 2
το βαθμό της υποστήριξης που θα έχετε από τους δασκάλους του σχολείου σας	-2	-1 0	1 2
τις δυνατότητες ανάπτυξης των επαγγελματικών δεξιοτήτων σας	-2	-1 0	1 2
την ποιότητα της ηγεσίας που θα υπάρχει στο σχολείο σας	-2	-1 0	1 2
το βαθμό συνεργασίας που θα υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας	-2	-1 0	1 2
τις ευκαιρίες που θα σας δοθούν για να ασκήσετε ηγετικό ρόλο στο σχολείο σας	-2	-1 0	1 2
τις ευκαιρίες που θα έχετε για να βοηθήσετε άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας	-2	-1 0	1 2
τις ευκαιρίες που θα έχετε για κοινωνικές συναναστροφές με άλλους εκπαιδευτικούς εντός του σχολείου	-2	-1 0	1 2
το βαθμό συμμετοχής της τοπικής κοινότητας στο σχολείο	-2	-1 0	1 2
τις ευκαιρίες για τη δική σας συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων του σχολείου	-2	-1 0	1 2
το βαθμό της συμμετοχής των μαθητών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου	-2	-1 0	1 2
τις επιδράσεις (συνέπειες) της δουλειάς σας ως εκπαιδευτικού στην προσωπική / οικογενειακή σας ζωή	-2	-1 0	1 2

4. Στην παρακάτω κλίμακα το 0 δείχνει ότι ένα θέμα είναι ουδέτερο από πλευράς ικανοποίησης / δυσαρέσκειας. Το -3, -2, -1 στην ίδια κλίμακα δείχνει κάποιο βαθμό δυσαρέσκειας, ενώ το 1, 2 και 3 δείχνουν κάποιο βαθμό ικανοποίησης.

	-3	-2	-1	0	1	2	3
	πάρα πολύ			ουδέτερη			πάρα πολύ
ικανοποιημένος	δυσαρεστημένος			κατάσταση			

Πόσο ικανοποιημένος /-η αναμένετε πως θα αισθάνεστε γενικά από το επάγγελμα του δασκάλου, όταν θα διοριστείτε;

-3	-2	-1	0	1	2	3
----	----	----	---	---	---	---

Michalis Socratous

Παράρτημα Β΄:

Ερωτηματολόγιο φοιτητών για την πραγματική επαγγελματική τους ικανοποίηση (1)

ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΤΕ ΣΤΙΣ ΑΚΟΛΟΥΘΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ / ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΣΗΜΕΙΩΝΟΝΤΑΣ Ο,ΤΙ ΙΣΧΥΕΙ ΓΙΑ ΤΟ ΑΤΟΜΟ ΣΑΣ.

1. Δηλώστε το:

Όνομα:	
Τάξη	
Σχολείο	

1. Στις επόμενες σελίδες ακολουθεί ένας κατάλογος παραγόντων που εκπαιδευτικοί υπέδειξαν ότι συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκειά τους.

Παρακαλούμε χρησιμοποιήστε την ακόλουθη κλίμακα για να δείξετε το βαθμό στον οποίο αισθάνεστε **ΣΗΜΕΡΑ** ικανοποίηση / δυσαρέσκεια βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό για κάθε στοιχείο.

Το 0 στην παρακάτω κλίμακα δείχνει ότι ένας παράγοντας είναι ουδέτερος από πλευράς ικανοποίησης / δυσαρέσκειας, δηλαδή ο παράγοντας αυτός δε σας οδηγεί σε συναισθήματα ικανοποίησης ούτε σε συναισθήματα δυσαρέσκειας. Το -2, -1 στην ίδια κλίμακα δείχνει κάποιο βαθμό δυσαρέσκειας, ενώ το 1 και 2 δείχνουν κάποιο βαθμό ικανοποίησης.

-2	-1	0	1	2
υψηλός βαθμός δυσαρέσκειας		ουδέτερη στάση		υψηλός βαθμός ικανοποίησης

Πώς αισθάνεστε ΣΗΜΕΡΑ αναφορικά με τα παρακάτω θέματα που έχουν σχέση με την επαγγελματική σας ικανοποίηση;	Υψηλός βαθμός δυσ-ρέσκειας			Ουδέτερη κατάσταση	Υψηλός βαθμός ικανοποίησης	
την ικανότητά σας να επηρεάσετε τις επιδόσεις των μαθητών σας	-2	-1	0	1	2	
την επιτυχία των μαθητών στα μαθήματα που διδάσκετε	-2	-1	0	1	2	
την ικανότητά σας να επηρεάσετε τις στάσεις των μαθητών σε διάφορα θέματα	-2	-1	0	1	2	
τη γενική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο σας	-2	-1	0	1	2	
την εργασία με μαθητές που έχουν οικογενειακά προβλήματα	-2	-1	0	1	2	
την εργασία με λιγότερο ικανούς μαθητές	-2	-1	0	1	2	
την εργασία με ιδιαίτερα ικανούς μαθητές	-2	-1	0	1	2	
την εργασία με παιδιά μεταναστών	-2	-1	0	1	2	
το επίσημο ωράριο εργασίας σας	-2	-1	0	1	2	
τις επίσημες διακοπές σας σε συγκεκριμένες περιόδους	-2	-1	0	1	2	
το μισθό σας	-2	-1	0	1	2	
τις ευκαιρίες σας για προαγωγή/ επαγγελματική ανέλιξη	-2	-1	0	1	2	
το βαθμό αναγνώρισης της εργασίας σας από το προσωπικό του σχολείου	-2	-1	0	1	2	
το βαθμό αναγνώρισης για τις προσπάθειές σας από το διευθυντή/ντρια σας	-2	-1	0	1	2	
το βαθμό αναγνώρισης για τις προσπάθειές σας από την κοινωνία	-2	-1	0	1	2	
το βαθμό αναγνώρισης για τις προσπάθειές σας από τους γονείς των μαθητών σας	-2	-1	0	1	2	
το κύρος που έχει το επάγγελμά σας στην κοινωνία	-2	-1	0	1	2	
την εκτίμηση που θα απολαμβάνετε ως άτομο μέσα στο σχολείο σας	-2	-1	0	1	2	
την εικόνα που δίνουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης για τους εκπαιδευτικούς	-2	-1	0	1	2	
το χρόνο που θα διαθέτετε για διδακτικές δραστηριότητες(π.χ. προετοιμασία μαθήματος) εκτός των ωρών διδασκαλίας	-2	-1	0	1	2	

Πώς αισθάνεστε ΣΗΜΕΡΑ αναφορικά με τα παρακάτω θέματα που έχουν σχέση με την επαγγελματική σας ικανοποίηση;	Υψηλός βαθμός δυσ-ρέσκειας			Ουδέτερη κατάσταση	Υψηλός βαθμός ικανοποίησης	
την οργάνωση από εσάς διάφορων διδακτικών δραστηριοτήτων	-2	-1	0	1	2	
το χρόνο που θα διαθέτετε σε προετοιμασία γιορτών και άλλων ενδοσχολικών εκδηλώσεων	-2	-1	0	1	2	
το χρόνο που θα διαθέτετε σε συνεδρίες προσωπικού	-2	-1	0	1	2	
τις σχέσεις σας με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας	-2	-1	0	1	2	
τις σχέσεις σας με το διευθυντή του σχολείου σας	-2	-1	0	1	2	
τις σχέσεις σας με τους μαθητές	-2	-1	0	1	2	
τις σχέσεις σας με τους γονείς των μαθητών	-2	-1	0	1	2	
τις σχέσεις σας ως εκπαιδευτικού με μέλη της κοινότητας	-2	-1	0	1	2	
τις σχέσεις σας με το Σύνδεσμο Γονέων	-2	-1	0	1	2	
τον τρόπο που οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών αντιπροσωπεύουν τα συμφέροντα των μελών τους	-2	-1	0	1	2	
τον τρόπο που οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών εργάζονται για τη βελτίωση της εκπαίδευσης	-2	-1	0	1	2	
την ποικιλία (το εύρος) των επιμορφωτικών προγραμμάτων που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς	-2	-1	0	1	2	
το βαθμό της υποστήριξης που θα έχετε από το διευθυντή του σχολείου σας	-2	-1	0	1	2	
το βαθμό της υποστήριξης που θα έχετε από τους δασκάλους του σχολείου σας	-2	-1	0	1	2	
τις δυνατότητες ανάπτυξης των επαγγελματικών δεξιοτήτων σας	-2	-1	0	1	2	
την ποιότητα της ηγεσίας που θα υπάρχει στο σχολείο σας	-2	-1	0	1	2	
το βαθμό συνεργασίας που θα υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας	-2	-1	0	1	2	
τις ευκαιρίες που θα σας δοθούν για να ασκήσετε ηγετικό ρόλο στο σχολείο σας	-2	-1	0	1	2	
τις ευκαιρίες που θα έχετε για να βοηθήσετε άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας	-2	-1	0	1	2	

Πώς αισθάνεστε ΣΗΜΕΡΑ αναφορικά με τα παρακάτω θέματα που έχουν σχέση με την επαγγελματική σας ικανοποίηση;	Ουδέτερη κατάσταση				
	Υψηλός βαθμός δυσ-ρέσκειας				Υψηλός βαθμός ικανοποίησης
τις ευκαιρίες που θα έχετε για κοινωνικές συναναστροφές με άλλους εκπαιδευτικούς εντός του σχολείου	-2	-1	0	1	2
το βαθμό συμμετοχής της τοπικής κοινότητας στο σχολείο	-2	-1	0	1	2
τις ευκαιρίες για τη δική σας συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων του σχολείου	-2	-1	0	1	2
το βαθμό της συμμετοχής των μαθητών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου	-2	-1	0	1	2
τις επιδράσεις (συνέπειες) της δουλειάς σας ως εκπαιδευτικού στην προσωπική / οικογενειακή σας ζωή	-2	-1	0	1	2

2. Στην παρακάτω κλίμακα το 0 δείχνει ότι ένα θέμα είναι ουδέτερο από πλευράς ικανοποίησης / δυσaréσκειας. Το -3, -2, -1 στην ίδια κλίμακα δείχνει κάποιο βαθμό δυσaréσκειας, ενώ το 1, 2 και 3 δείχνουν κάποιο βαθμό ικανοποίησης.

-3 -2 -1 0 1 2 3
 πάρα πολύ ουδέτερη πάρα πολύ
 δυσareστημένος κατάσταση ικανοποιημένος

- **Πόσο ικανοποιημένος /-η αισθάνεστε ΣΗΜΕΡΑ γενικά από το επάγγελμα του δασκάλου;**

-3 -2 -1 0 1 2 3

Παράρτημα Γ΄:

Ερωτηματολόγιο φοιτητών για την πραγματική επαγγελματική τους ικανοποίηση (2)

ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΤΕ ΣΤΙΣ ΑΚΟΛΟΥΘΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ / ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΣΗΜΕΙΩΝΟΝΤΑΣ Ο,ΤΙ ΙΣΧΥΕΙ ΓΙΑ ΤΟ ΑΤΟΜΟ ΣΑΣ.

1. Δηλώστε το:

Όνομα:	
Τάξη	
Σχολείο	

1. Στις επόμενες σελίδες ακολουθεί ένας κατάλογος παραγόντων που εκπαιδευτικοί υπέδειξαν ότι συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκειά τους.

Παρακαλούμε χρησιμοποιήστε την ακόλουθη κλίμακα για να δείξετε το βαθμό στον οποίο αισθάνεστε **ΣΗΜΕΡΑ** ικανοποίηση / δυσαρέσκεια βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό για κάθε στοιχείο.

Το 0 στην παρακάτω κλίμακα δείχνει ότι ένας παράγοντας είναι ουδέτερος από πλευράς ικανοποίησης / δυσαρέσκειας, δηλαδή ο παράγοντας αυτός δε σας οδηγεί σε συναισθήματα ικανοποίησης ούτε σε συναισθήματα δυσαρέσκειας. Το -2, -1 στην ίδια κλίμακα δείχνει κάποιο βαθμό δυσαρέσκειας, ενώ το 1 και 2 δείχνουν κάποιο βαθμό ικανοποίησης.

-2	-1	0	1	2
υψηλός βαθμός δυσαρέσκειας		ουδέτερη στάση		υψηλός βαθμός ικανοποίησης

Πώς αισθάνεστε ΣΗΜΕΡΑ αναφορικά με τα παρακάτω θέματα που έχουν σχέση με την επαγγελματική σας ικανοποίηση;	Υψηλός βαθμός δυσάρεσκείας			Ουδέτερη κατάσταση	Υψηλός βαθμός ικανοποίησης	
την ικανότητά σας να επηρεάσετε τις επιδόσεις των μαθητών σας	-2	-1	0	1	2	
την επιτυχία των μαθητών στα μαθήματα που διδάσκετε	-2	-1	0	1	2	
την ικανότητά σας να επηρεάσετε τις στάσεις των μαθητών σε διάφορα θέματα	-2	-1	0	1	2	
τη γενική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο σας	-2	-1	0	1	2	
την εργασία με μαθητές που έχουν οικογενειακά προβλήματα	-2	-1	0	1	2	
την εργασία με λιγότερο ικανούς μαθητές	-2	-1	0	1	2	
την εργασία με ιδιαίτερα ικανούς μαθητές	-2	-1	0	1	2	
την εργασία με παιδιά μεταναστών	-2	-1	0	1	2	
το επίσημο ωράριο εργασίας σας	-2	-1	0	1	2	
τις επίσημες διακοπές σας σε συγκεκριμένες περιόδους	-2	-1	0	1	2	
το μισθό σας	-2	-1	0	1	2	
τις ευκαιρίες σας για προαγωγή/ επαγγελματική ανέλιξη	-2	-1	0	1	2	
το βαθμό αναγνώρισης της εργασίας σας από το προσωπικό του σχολείου	-2	-1	0	1	2	
το βαθμό αναγνώρισης για τις προσπάθειές σας από το διευθυντή/ντρια σας	-2	-1	0	1	2	
το βαθμό αναγνώρισης για τις προσπάθειές σας από την κοινωνία	-2	-1	0	1	2	
το βαθμό αναγνώρισης για τις προσπάθειές σας από τους γονείς των μαθητών σας	-2	-1	0	1	2	
το κύρος που έχει το επάγγελμά σας στην κοινωνία	-2	-1	0	1	2	
την εκτίμηση που θα απολαμβάνετε ως άτομο μέσα στο σχολείο σας	-2	-1	0	1	2	
την εικόνα που δίνουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης για τους εκπαιδευτικούς	-2	-1	0	1	2	
το χρόνο που θα διαθέτετε για διδακτικές δραστηριότητες(π.χ. προετοιμασία μαθήματος) εκτός των ωρών διδασκαλίας	-2	-1	0	1	2	

Πώς αισθάνεστε ΣΗΜΕΡΑ αναφορικά με τα παρακάτω θέματα που έχουν σχέση με την επαγγελματική σας ικανοποίηση;	Υψηλός βαθμός δυσάρεσκείας		Ουδέτερη κατάσταση	Υψηλός βαθμός ικανοποίησης	
την οργάνωση από εσάς διάφορων διδακτικών δραστηριοτήτων	-2	-1	0	1	2
το χρόνο που θα διαθέτετε σε προετοιμασία γιορτών και άλλων ενδοσχολικών εκδηλώσεων	-2	-1	0	1	2
το χρόνο που θα διαθέτετε σε συνεδρίες προσωπικού	-2	-1	0	1	2
τις σχέσεις σας με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας	-2	-1	0	1	2
τις σχέσεις σας με το διευθυντή του σχολείου σας	-2	-1	0	1	2
τις σχέσεις σας με τους μαθητές	-2	-1	0	1	2
τις σχέσεις σας με τους γονείς των μαθητών	-2	-1	0	1	2
τις σχέσεις σας ως εκπαιδευτικού με μέλη της κοινότητας	-2	-1	0	1	2
τις σχέσεις σας με το Σύνδεσμο Γονέων	-2	-1	0	1	2
τον τρόπο που οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών αντιπροσωπεύουν τα συμφέροντα των μελών τους	-2	-1	0	1	2
τον τρόπο που οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών εργάζονται για τη βελτίωση της εκπαίδευσης	-2	-1	0	1	2
την ποικιλία (το εύρος) των επιμορφωτικών προγραμμάτων που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς	-2	-1	0	1	2
το βαθμό της υποστήριξης που θα έχετε από το διευθυντή του σχολείου σας	-2	-1	0	1	2
το βαθμό της υποστήριξης που θα έχετε από τους δασκάλους του σχολείου σας	-2	-1	0	1	2
τις δυνατότητες ανάπτυξης των επαγγελματικών δεξιοτήτων σας	-2	-1	0	1	2
την ποιότητα της ηγεσίας που θα υπάρχει στο σχολείο σας	-2	-1	0	1	2
το βαθμό συνεργασίας που θα υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας	-2	-1	0	1	2
τις ευκαιρίες που θα σας δοθούν για να ασκήσετε ηγετικό ρόλο στο σχολείο σας	-2	-1	0	1	2
τις ευκαιρίες που θα έχετε για να βοηθήσετε άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας	-2	-1	0	1	2

Πώς αισθάνεστε ΣΗΜΕΡΑ αναφορικά με τα παρακάτω θέματα που έχουν σχέση με την επαγγελματική σας ικανοποίηση;	Υψηλός βαθμός δυσ- ρέσκειας			Ουδέτερη κατάσταση	Υψηλός βαθμός ικανο- ποίησης	
τις ευκαιρίες που θα έχετε για κοινωνικές συναναστροφές με άλλους εκπαιδευτικούς εντός του σχολείου	-2	-1	0	1	2	
το βαθμό συμμετοχής της τοπικής κοινότητας στο σχολείο	-2	-1	0	1	2	
τις ευκαιρίες για τη δική σας συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων του σχολείου	-2	-1	0	1	2	
το βαθμό της συμμετοχής των μαθητών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου	-2	-1	0	1	2	
τις επιδράσεις (συνέπειες) της δουλειάς σας ως εκπαιδευτικού στην προσωπική / οικογενειακή σας ζωή	-2	-1	0	1	2	

2. Στην παρακάτω κλίμακα το 0 δείχνει ότι ένα θέμα είναι ουδέτερο από πλευράς ικανοποίησης / δυσaréσκειας. Το -3, -2, -1 στην ίδια κλίμακα δείχνει κάποιο βαθμό δυσaréσκειας, ενώ το 1, 2 και 3 δείχνουν κάποιο βαθμό ικανοποίησης.

-3 -2 -1 0 1 2 3
 πάρα πολύ ουδέτερη πάρα πολύ
 δυσareστημένος κατάσταση ικανοποιημένος

- **Πόσο ικανοποιημένος /-η αισθάνεστε ΣΗΜΕΡΑ γενικά από το επάγγελμα του δασκάλου;**

-3 -2 -1 0 1 2 3

Παράρτημα Δ΄:

Ερωτηματολόγιο νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών για την αναμενόμενη επαγγελματική τους ικανοποίηση.

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΤΕ ΣΤΙΣ ΑΚΟΛΟΥΘΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ / ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΣΗΜΕΙΩΝΟΝΤΑΣ Ο,ΤΙ ΙΣΧΥΕΙ ΓΙΑ ΤΟ ΑΤΟΜΟ ΣΑΣ.

Όνομα: _____

- 1. Παρακαλούμε απαντήστε στις παρακάτω δηλώσεις που αφορούν το επάγγελμα που έχετε επιλέξει. Να βάλετε σε κύκλο το ναι ή το όχι ανάλογα με το τι ισχύει στην περίπτωση σας.**

Πάντα ήθελα να γίνω εκπαιδευτικός.	Ναι	Όχι
Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ήταν η πρώτη μου επιλογή.	Ναι	Όχι
Επέλεξα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γιατί δεν είχα άλλες επιλογές.	Ναι	Όχι
Είχα μια ρεαλιστική εικόνα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού πριν να αρχίσω τις σπουδές μου.	Ναι	Όχι
Οι σπουδές μου με έχουν επαρκώς προετοιμάσει για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.	Ναι	Όχι

- 2. Οι παρακάτω δηλώσεις εξετάζουν παράγοντες που πιθανόν λάβατε υπόψη κατά την επιλογή του επαγγέλματός σας. Να βάλετε σε κύκλο τον αριθμό από το 1 έως το 5, ο οποίος αντιπροσωπεύει το πόσο λάβατε υπόψη τον καθένα από τους πιο κάτω παράγοντες κατά την επιλογή του επαγγέλματός σας.**

Καθόλου 1 2 3 4 5 Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Έλαβα υπόψη					
α) την οικογένειά μου	1	2	3	4	5
β) τις ώρες εργασίας	1	2	3	4	5
γ) την ύπαρξη συγκεκριμένων διακοπών	1	2	3	4	5
δ) το βαθμό στον οποίο το επάγγελμα αυτό μελλοντικά θα ταίριαζε με τις οικογενειακές μου υποχρεώσεις	1	2	3	4	5
ε) τις προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασής μου	1	2	3	4	5
στ) τις προοπτικές ανέλιξης	1	2	3	4	5
ζ) το μισθό	1	2	3	4	5
η) τη φύση/το περιεχόμενο του επαγγέλματος	1	2	3	4	5
θ) κάτι άλλο που σας επηρέασε: (παρακαλώ συμπληρώστε, αν υπάρχει)	1	2	3	4	5

ΜΕΡΟΣ Β'**3. Στις επόμενες σελίδες ακολουθεί ένας κατάλογος παραγόντων που εκπαιδευτικοί υπέδειξαν ότι συντείνουν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκειά τους.**

Παρακαλούμε χρησιμοποιήστε την ακόλουθη κλίμακα για να δείξετε το βαθμό στον οποίο **αναμένετε** πως θα αισθάνεστε ικανοποίηση ή και δυσαρέσκεια από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, **ΠΡΙΝ** διοριστείτε βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό για κάθε στοιχείο.

Το 0 στην παρακάτω κλίμακα δείχνει ότι ένας παράγοντας είναι ουδέτερος από πλευράς ικανοποίησης / δυσαρέσκειας, δηλαδή ο παράγοντας αυτός δε σας οδηγεί σε συναισθήματα ικανοποίησης ούτε σε συναισθήματα δυσαρέσκειας. Το -2, -1 στην ίδια κλίμακα δείχνει κάποιο βαθμό δυσαρέσκειας, ενώ το 1 και 2 δείχνουν κάποιο βαθμό ικανοποίησης.

-2 -1 0 1 2
 υψηλός ουδέτερη υψηλός
 βαθμός δυσαρέσκειας στάση βαθμός ικανοποίησης

Πώς αναμένετε ότι θα αισθάνεστε, αναφορικά με τους παρακάτω παράγοντες που μπορεί να έχουν σχέση με την επαγγελματική σας ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια ΠΡΙΝ διοριστείτε;	Κλίμακα				
	Υψηλός βαθμός δυσαρέσκειας		Ουδέτερη κατάσταση		Υψηλός βαθμός ικανοποίησης
την ικανότητά σας να επηρεάσετε τις επιδόσεις των μαθητών σας	-2	-1	0	1	2
την επιτυχία των μαθητών στα μαθήματα που διδάσκετε	-2	-1	0	1	2
την ικανότητά σας να επηρεάσετε τις στάσεις των μαθητών σε διάφορα θέματα	-2	-1	0	1	2
τη γενική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο σας	-2	-1	0	1	2
την εργασία με μαθητές που έχουν οικογενειακά προβλήματα	-2	-1	0	1	2
την εργασία με λιγότερο ικανούς μαθητές	-2	-1	0	1	2
την εργασία με ιδιαίτερα ικανούς μαθητές	-2	-1	0	1	2
την εργασία με παιδιά μεταναστών	-2	-1	0	1	2
το επίσημο ωράριο εργασίας σας	-2	-1	0	1	2
τις επίσημες διακοπές σας σε συγκεκριμένες περιόδους	-2	-1	0	1	2

Πώς αναμένετε ότι θα αισθάνεστε, αναφορικά με τους παρακάτω παράγοντες που μπορεί να έχουν σχέση με την επαγγελματική σας ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια ΠΡΙΝ διοριστείτε;	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> Υψηλός βαθμός δυσαρέσκειας Ουδέτερη κατάσταση Υψηλός βαθμός ικανοποίησης </div>				
το μισθό σας	-2	-1	0	1	2
τις ευκαιρίες σας για προαγωγή/ επαγγελματική ανέλιξη	-2	-1	0	1	2
το βαθμό αναγνώρισης της εργασίας σας από το προσωπικό του σχολείου	-2	-1	0	1	2
το βαθμό αναγνώρισης για τις προσπάθειές σας από το διευθυντή/ντρια σας	-2	-1	0	1	2
το βαθμό αναγνώρισης για τις προσπάθειές σας από την κοινωνία	-2	-1	0	1	2
το βαθμό αναγνώρισης για τις προσπάθειές σας από τους γονείς των μαθητών σας	-2	-1	0	1	2
το κύρος που έχει το επάγγελμά σας στην κοινωνία	-2	-1	0	1	2
την εκτίμηση που θα απολαμβάνετε ως άτομο μέσα στο σχολείο σας	-2	-1	0	1	2
την εικόνα που δίνουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης για τους εκπαιδευτικούς	-2	-1	0	1	2
το χρόνο που θα διαθέτετε για διδακτικές δραστηριότητες(π.χ. προετοιμασία μαθήματος) εκτός των ωρών διδασκαλίας	-2	-1	0	1	2
την οργάνωση από εσάς διάφορων διδακτικών δραστηριοτήτων	-2	-1	0	1	2
το χρόνο που θα διαθέτετε σε προετοιμασία γιορτών και άλλων ενδοσχολικών εκδηλώσεων	-2	-1	0	1	2
το χρόνο που θα διαθέτετε σε συνεδρίες προσωπικού	-2	-1	0	1	2
τις σχέσεις σας με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας	-2	-1	0	1	2
τις σχέσεις σας με το διευθυντή του σχολείου σας	-2	-1	0	1	2
τις σχέσεις σας με τους μαθητές	-2	-1	0	1	2
τις σχέσεις σας με τους γονείς των μαθητών	-2	-1	0	1	2
τις σχέσεις σας ως εκπαιδευτικού με μέλη της κοινότητας	-2	-1	0	1	2
τις σχέσεις σας με το Σύνδεσμο Γονέων	-2	-1	0	1	2
τον τρόπο που οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών αντιπροσωπεύουν τα συμφέροντα των μελών τους	-2	-1	0	1	2

Πώς αναμένετε ότι θα αισθάνεστε, αναφορικά με τους παρακάτω παράγοντες που μπορεί να έχουν σχέση με την επαγγελματική σας ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια ΠΡΙΝ διοριστείτε;	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center;">Υψηλός βαθμός δυσα- ρέσκειας</td> <td style="text-align: center;">Ουδέτερη κατάσταση</td> <td style="text-align: center;">Υψηλός βαθμός ικανο- ποίησης</td> </tr> </table>					Υψηλός βαθμός δυσα- ρέσκειας	Ουδέτερη κατάσταση	Υψηλός βαθμός ικανο- ποίησης
Υψηλός βαθμός δυσα- ρέσκειας	Ουδέτερη κατάσταση	Υψηλός βαθμός ικανο- ποίησης						
τον τρόπο που οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών εργάζονται για τη βελτίωση της εκπαίδευσης	-2	-1	0	1	2			
την ποικιλία (το εύρος) των επιμορφωτικών προγραμμάτων που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς	-2	-1	0	1	2			
το βαθμό της υποστήριξης που θα έχετε από το διευθυντή του σχολείου σας	-2	-1	0	1	2			
το βαθμό της υποστήριξης που θα έχετε από τους δασκάλους του σχολείου σας	-2	-1	0	1	2			
τις δυνατότητες ανάπτυξης των επαγγελματικών δεξιοτήτων σας	-2	-1	0	1	2			
την ποιότητα της ηγεσίας που θα υπάρχει στο σχολείο σας	-2	-1	0	1	2			
το βαθμό συνεργασίας που θα υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας	-2	-1	0	1	2			
τις ευκαιρίες που θα σας δοθούν για να ασκήσετε ηγετικό ρόλο στο σχολείο σας	-2	-1	0	1	2			
τις ευκαιρίες που θα έχετε για να βοηθήσετε άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας	-2	-1	0	1	2			
τις ευκαιρίες που θα έχετε για κοινωνικές συναναστροφές με άλλους εκπαιδευτικούς εντός του σχολείου	-2	-1	0	1	2			
το βαθμό συμμετοχής της τοπικής κοινότητας στο σχολείο	-2	-1	0	1	2			
τις ευκαιρίες για τη δική σας συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων του σχολείου	-2	-1	0	1	2			
το βαθμό της συμμετοχής των μαθητών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου	-2	-1	0	1	2			
τις επιδράσεις (συνέπειες) της δουλειάς σας ως εκπαιδευτικού στην προσωπική / οικογενειακή σας ζωή	-2	-1	0	1	2			

4. Στην παρακάτω κλίμακα το 0 δείχνει ότι ένα θέμα είναι ουδέτερο από πλευράς ικανοποίησης / δυσαρέσκειας. Το -3, -2, -1 στην ίδια κλίμακα δείχνει κάποιο βαθμό δυσαρέσκειας, ενώ το 1, 2 και 3 δείχνουν κάποιο βαθμό ικανοποίησης.

-3 -2 -1 0 1 2 3
πάρα πολύ ουδέτερη πάρα πολύ
δυσανεστημένος κατάσταση ικανοποιημένος

- Πόσο ικανοποιημένος /-η αναμένετε πως θα αισθανεστε γενικά από την εργασία σας πριν από το διορισμό σας;

-3 -2 -1 0 1 2 3

Michalis Socratous

Παράρτημα Ε΄:

Ερωτηματολόγιο νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών για την πραγματική επαγγελματική τους ικανοποίηση (1).

ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΤΕ ΣΤΙΣ ΑΚΟΛΟΥΘΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ / ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΣΗΜΕΙΩΝΟΝΤΑΣ Ο,ΤΙ ΙΣΧΥΕΙ ΓΙΑ ΤΟ ΑΤΟΜΟ ΣΑΣ.

1. Δηλώστε το:

Όνομα:	
Τάξη	
Σχολείο	

1. Στις επόμενες σελίδες ακολουθεί ένας κατάλογος παραγόντων που εκπαιδευτικοί υπέδειξαν ότι συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκειά τους.

Παρακαλούμε χρησιμοποιήστε την ακόλουθη κλίμακα για να δείξετε το βαθμό στον οποίο αισθάνεστε **ΣΗΜΕΡΑ** ικανοποίηση / δυσαρέσκεια βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό για κάθε στοιχείο.

Το 0 στην παρακάτω κλίμακα δείχνει ότι ένας παράγοντας είναι ουδέτερος από πλευράς ικανοποίησης / δυσαρέσκειας, δηλαδή ο παράγοντας αυτός δε σας οδηγεί σε συναισθήματα ικανοποίησης ούτε σε συναισθήματα δυσαρέσκειας. Το -2, -1 στην ίδια κλίμακα δείχνει κάποιο βαθμό δυσαρέσκειας, ενώ το 1 και 2 δείχνουν κάποιο βαθμό ικανοποίησης.

-2	-1	0	1	2
υψηλός βαθμός δυσαρέσκειας		ουδέτερη στάση		υψηλός βαθμός ικανοποίησης

Πώς αισθάνεστε ΣΗΜΕΡΑ αναφορικά με τα παρακάτω θέματα που έχουν σχέση με την επαγγελματική σας ικανοποίηση;	Υψηλός βαθμός δυσάρεσκειας		Ουδέτερη κατάσταση	Υψηλός βαθμός ικανοποίησης	
την ικανότητά σας να επηρεάσετε τις επιδόσεις των μαθητών σας	-2	-1	0	1	2
την επιτυχία των μαθητών στα μαθήματα που διδάσκετε	-2	-1	0	1	2
την ικανότητά σας να επηρεάσετε τις στάσεις των μαθητών σε διάφορα θέματα	-2	-1	0	1	2
τη γενική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο σας	-2	-1	0	1	2
την εργασία με μαθητές που έχουν οικογενειακά προβλήματα	-2	-1	0	1	2
την εργασία με λιγότερο ικανούς μαθητές	-2	-1	0	1	2
την εργασία με ιδιαίτερα ικανούς μαθητές	-2	-1	0	1	2
την εργασία με παιδιά μεταναστών	-2	-1	0	1	2
το επίσημο ωράριο εργασίας σας	-2	-1	0	1	2
τις επίσημες διακοπές σας σε συγκεκριμένες περιόδους	-2	-1	0	1	2
το μισθό σας	-2	-1	0	1	2
τις ευκαιρίες σας για προαγωγή/ επαγγελματική ανέλιξη	-2	-1	0	1	2
το βαθμό αναγνώρισης της εργασίας σας από το προσωπικό του σχολείου	-2	-1	0	1	2
το βαθμό αναγνώρισης για τις προσπάθειές σας από το διευθυντή/ντρια σας	-2	-1	0	1	2
το βαθμό αναγνώρισης για τις προσπάθειές σας από την κοινωνία	-2	-1	0	1	2
το βαθμό αναγνώρισης για τις προσπάθειές σας από τους γονείς των μαθητών σας	-2	-1	0	1	2
το κύρος που έχει το επάγγελμά σας στην κοινωνία	-2	-1	0	1	2
την εκτίμηση που θα απολαμβάνετε ως άτομο μέσα στο σχολείο σας	-2	-1	0	1	2
την εικόνα που δίνουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης για τους εκπαιδευτικούς	-2	-1	0	1	2
το χρόνο που θα διαθέτετε για διδακτικές δραστηριότητες(π.χ. προετοιμασία μαθήματος) εκτός των ωρών διδασκαλίας	-2	-1	0	1	2

Πώς αισθάνεστε ΣΗΜΕΡΑ αναφορικά με τα παρακάτω θέματα που έχουν σχέση με την επαγγελματική σας ικανοποίηση;	Υψηλός βαθμός δυσ-ρέσκειας		Ουδέτερη κατάσταση	Υψηλός βαθμός ικανο-ποίησης	
την οργάνωση από εσάς διάφορων διδακτικών δραστηριοτήτων	-2	-1	0	1	2
το χρόνο που θα διαθέτετε σε προετοιμασία γιορτών και άλλων ενδοσχολικών εκδηλώσεων	-2	-1	0	1	2
το χρόνο που θα διαθέτετε σε συνεδρίες προσωπικού	-2	-1	0	1	2
τις σχέσεις σας με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας	-2	-1	0	1	2
τις σχέσεις σας με το διευθυντή του σχολείου σας	-2	-1	0	1	2
τις σχέσεις σας με τους μαθητές	-2	-1	0	1	2
τις σχέσεις σας με τους γονείς των μαθητών	-2	-1	0	1	2
τις σχέσεις σας ως εκπαιδευτικού με μέλη της κοινότητας	-2	-1	0	1	2
τις σχέσεις σας με το Σύνδεσμο Γονέων	-2	-1	0	1	2
τον τρόπο που οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών αντιπροσωπεύουν τα συμφέροντα των μελών τους	-2	-1	0	1	2
τον τρόπο που οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών εργάζονται για τη βελτίωση της εκπαίδευσης	-2	-1	0	1	2
την ποικιλία (το εύρος) των επιμορφωτικών προγραμμάτων που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς	-2	-1	0	1	2
το βαθμό της υποστήριξης που θα έχετε από το διευθυντή του σχολείου σας	-2	-1	0	1	2
το βαθμό της υποστήριξης που θα έχετε από τους δασκάλους του σχολείου σας	-2	-1	0	1	2
τις δυνατότητες ανάπτυξης των επαγγελματικών δεξιοτήτων σας	-2	-1	0	1	2
την ποιότητα της ηγεσίας που θα υπάρχει στο σχολείο σας	-2	-1	0	1	2
το βαθμό συνεργασίας που θα υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας	-2	-1	0	1	2
τις ευκαιρίες που θα σας δοθούν για να ασκήσετε ηγετικό ρόλο στο σχολείο σας	-2	-1	0	1	2
τις ευκαιρίες που θα έχετε για να βοηθήσετε άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας	-2	-1	0	1	2

Πώς αισθάνεστε ΣΗΜΕΡΑ αναφορικά με τα παρακάτω θέματα που έχουν σχέση με την επαγγελματική σας ικανοποίηση;	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 20%; text-align: center;">Υψηλός βαθμός δυσ- ρέσκειας</td> <td style="width: 20%;"></td> <td style="width: 20%; text-align: center;">Ουδέτερη κατάσταση</td> <td style="width: 20%;"></td> <td style="width: 20%; text-align: center;">Υψηλός βαθμός ικανο- ποίησης</td> </tr> </table>					Υψηλός βαθμός δυσ- ρέσκειας		Ουδέτερη κατάσταση		Υψηλός βαθμός ικανο- ποίησης
Υψηλός βαθμός δυσ- ρέσκειας		Ουδέτερη κατάσταση		Υψηλός βαθμός ικανο- ποίησης						
τις ευκαιρίες που θα έχετε για κοινωνικές συναναστροφές με άλλους εκπαιδευτικούς εντός του σχολείου	-2	-1	0	1	2					
το βαθμό συμμετοχής της τοπικής κοινότητας στο σχολείο	-2	-1	0	1	2					
τις ευκαιρίες για τη δική σας συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων του σχολείου	-2	-1	0	1	2					
το βαθμό της συμμετοχής των μαθητών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου	-2	-1	0	1	2					
τις επιδράσεις (συνέπειες) της δουλειάς σας ως εκπαιδευτικού στην προσωπική / οικογενειακή σας ζωή	-2	-1	0	1	2					

2. Στην παρακάτω κλίμακα το 0 δείχνει ότι ένα θέμα είναι ουδέτερο από πλευράς ικανοποίησης / δυσaréσκειας. Το -3, -2, -1 στην ίδια κλίμακα δείχνει κάποιο βαθμό δυσaréσκειας, ενώ το 1, 2 και 3 δείχνουν κάποιο βαθμό ικανοποίησης.

-3	-2	-1	0	1	2	3
πάρα πολύ δυσareστημένος			ουδέτερη κατάσταση			πάρα πολύ ικανοποιημένος

- **Πόσο ικανοποιημένος /-η αισθάνεστε ΣΗΜΕΡΑ γενικά από το επάγγελμα του δασκάλου;**

-3	-2	-1	0	1	2	3
----	----	----	---	---	---	---

Παράρτημα Στ':

Ερωτηματολόγιο νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών για την πραγματική επαγγελματική τους ικανοποίηση (2).

ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΣΕΤΕ ΣΤΙΣ ΑΚΟΛΟΥΘΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ / ΔΗΛΩΣΕΙΣ ΣΗΜΕΙΩΝΟΝΤΑΣ Ο,ΤΙ ΙΣΧΥΕΙ ΓΙΑ ΤΟ ΑΤΟΜΟ ΣΑΣ.

1. Δηλώστε το:

Όνομα:	
Τάξη	
Σχολείο	

1. Στις επόμενες σελίδες ακολουθεί ένας κατάλογος παραγόντων που εκπαιδευτικοί υπέδειξαν ότι συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκειά τους.

Παρακαλούμε χρησιμοποιήστε την ακόλουθη κλίμακα για να δείξετε το βαθμό στον οποίο αισθάνεστε **ΣΗΜΕΡΑ** ικανοποίηση / δυσαρέσκεια βάζοντας σε κύκλο τον αντίστοιχο αριθμό για κάθε στοιχείο.

Το 0 στην παρακάτω κλίμακα δείχνει ότι ένας παράγοντας είναι ουδέτερος από πλευράς ικανοποίησης / δυσαρέσκειας, δηλαδή ο παράγοντας αυτός δε σας οδηγεί σε συναισθήματα ικανοποίησης ούτε σε συναισθήματα δυσαρέσκειας. Το -2, -1 στην ίδια κλίμακα δείχνει κάποιο βαθμό δυσαρέσκειας, ενώ το 1 και 2 δείχνουν κάποιο βαθμό ικανοποίησης.

-2	-1	0	1	2
υψηλός βαθμός δυσαρέσκειας		ουδέτερη στάση		υψηλός βαθμός ικανοποίησης

Πώς αισθάνεστε ΣΗΜΕΡΑ αναφορικά με τα παρακάτω θέματα που έχουν σχέση με την επαγγελματική σας ικανοποίηση;	Υψηλός βαθμός δυσ-ρέσκειας					Ουδέτερη κατάσταση	Υψηλός βαθμός ικανοποίησης				
την ικανότητά σας να επηρεάσετε τις επιδόσεις των μαθητών σας	-2	-1	0	1	2						
την επιτυχία των μαθητών στα μαθήματα που διδάσκετε	-2	-1	0	1	2						
την ικανότητά σας να επηρεάσετε τις στάσεις των μαθητών σε διάφορα θέματα	-2	-1	0	1	2						
τη γενική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο σας	-2	-1	0	1	2						
την εργασία με μαθητές που έχουν οικογενειακά προβλήματα	-2	-1	0	1	2						
την εργασία με λιγότερο ικανούς μαθητές	-2	-1	0	1	2						
την εργασία με ιδιαίτερα ικανούς μαθητές	-2	-1	0	1	2						
την εργασία με παιδιά μεταναστών	-2	-1	0	1	2						
το επίσημο ωράριο εργασίας σας	-2	-1	0	1	2						
τις επίσημες διακοπές σας σε συγκεκριμένες περιόδους	-2	-1	0	1	2						
το μισθό σας	-2	-1	0	1	2						
τις ευκαιρίες σας για προαγωγή/ επαγγελματική ανέλιξη	-2	-1	0	1	2						
το βαθμό αναγνώρισης της εργασίας σας από το προσωπικό του σχολείου	-2	-1	0	1	2						
το βαθμό αναγνώρισης για τις προσπάθειές σας από το διευθυντή/ντρια σας	-2	-1	0	1	2						
το βαθμό αναγνώρισης για τις προσπάθειές σας από την κοινωνία	-2	-1	0	1	2						
το βαθμό αναγνώρισης για τις προσπάθειές σας από τους γονείς των μαθητών σας	-2	-1	0	1	2						
το κύρος που έχει το επάγγελμά σας στην κοινωνία	-2	-1	0	1	2						
την εκτίμηση που θα απολαμβάνετε ως άτομο μέσα στο σχολείο σας	-2	-1	0	1	2						
την εικόνα που δίνουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης για τους εκπαιδευτικούς	-2	-1	0	1	2						
το χρόνο που θα διαθέτετε για διδακτικές δραστηριότητες(π.χ. προετοιμασία μαθήματος) εκτός των ωρών διδασκαλίας	-2	-1	0	1	2						

Πώς αισθάνεστε ΣΗΜΕΡΑ αναφορικά με τα παρακάτω θέματα που έχουν σχέση με την επαγγελματική σας ικανοποίηση;	Υψηλός βαθμός δυσ-ρέσκειας					Ουδέτερη κατάσταση	Υψηλός βαθμός ικανοποίησης				
την οργάνωση από εσάς διάφορων διδακτικών δραστηριοτήτων	-2	-1	0	1	2						
το χρόνο που θα διαθέτετε σε προετοιμασία γιορτών και άλλων ενδοσχολικών εκδηλώσεων	-2	-1	0	1	2						
το χρόνο που θα διαθέτετε σε συνεδρίες προσωπικού	-2	-1	0	1	2						
τις σχέσεις σας με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας	-2	-1	0	1	2						
τις σχέσεις σας με το διευθυντή του σχολείου σας	-2	-1	0	1	2						
τις σχέσεις σας με τους μαθητές	-2	-1	0	1	2						
τις σχέσεις σας με τους γονείς των μαθητών	-2	-1	0	1	2						
τις σχέσεις σας ως εκπαιδευτικού με μέλη της κοινότητας	-2	-1	0	1	2						
τις σχέσεις σας με το Σύνδεσμο Γονέων	-2	-1	0	1	2						
τον τρόπο που οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών αντιπροσωπεύουν τα συμφέροντα των μελών τους	-2	-1	0	1	2						
τον τρόπο που οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών εργάζονται για τη βελτίωση της εκπαίδευσης	-2	-1	0	1	2						
την ποικιλία (το εύρος) των επιμορφωτικών προγραμμάτων που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς	-2	-1	0	1	2						
το βαθμό της υποστήριξης που θα έχετε από το διευθυντή του σχολείου σας	-2	-1	0	1	2						
το βαθμό της υποστήριξης που θα έχετε από τους δασκάλους του σχολείου σας	-2	-1	0	1	2						
τις δυνατότητες ανάπτυξης των επαγγελματικών δεξιοτήτων σας	-2	-1	0	1	2						
την ποιότητα της ηγεσίας που θα υπάρχει στο σχολείο σας	-2	-1	0	1	2						
το βαθμό συνεργασίας που θα υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο σας	-2	-1	0	1	2						
τις ευκαιρίες που θα σας δοθούν για να ασκήσετε ηγετικό ρόλο στο σχολείο σας	-2	-1	0	1	2						
τις ευκαιρίες που θα έχετε για να βοηθήσετε άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας	-2	-1	0	1	2						

Πώς αισθάνεστε ΣΗΜΕΡΑ αναφορικά με τα παρακάτω θέματα που έχουν σχέση με την επαγγελματική σας ικανοποίηση;	Υψηλός βαθμός δυσ-ρέσκειας					Ουδέτερη κατάσταση	Υψηλός βαθμός ικανοποίησης							
τις ευκαιρίες που θα έχετε για κοινωνικές συναναστροφές με άλλους εκπαιδευτικούς εντός του σχολείου	-2	-1	0	1	2									
το βαθμό συμμετοχής της τοπικής κοινότητας στο σχολείο	-2	-1	0	1	2									
τις ευκαιρίες για τη δική σας συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων του σχολείου	-2	-1	0	1	2									
το βαθμό της συμμετοχής των μαθητών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου	-2	-1	0	1	2									
τις επιδράσεις (συνέπειες) της δουλειάς σας ως εκπαιδευτικού στην προσωπική / οικογενειακή σας ζωή	-2	-1	0	1	2									

2. Στην παρακάτω κλίμακα το 0 δείχνει ότι ένα θέμα είναι ουδέτερο από πλευράς ικανοποίησης / δυσaréσκειας. Το -3, -2, -1 στην ίδια κλίμακα δείχνει κάποιο βαθμό δυσaréσκειας, ενώ το 1, 2 και 3 δείχνουν κάποιο βαθμό ικανοποίησης.

-3 -2 -1 0 1 2 3
 πάρα πολύ ουδέτερη πάρα πολύ
 δυσareστημένος κατάσταση ικανοποιημένος

- **Πόσο ικανοποιημένος /-η αισθάνεστε ΣΗΜΕΡΑ γενικά από το επάγγελμα του δασκάλου;**

-3 -2 -1 0 1 2 3

Παράρτημα Ζ':
Πίνακας διασπορών χ^2

Upper critical values of chi-square distribution with ν degrees of freedom

ν	Probability of exceeding the critical value				
	0.10	0.05	0.025	0.01	0.001
1	2.706	3.841	5.024	6.635	10.828
2	4.605	5.991	7.378	9.210	13.816
3	6.251	7.815	9.348	11.345	16.266
4	7.779	9.488	11.143	13.277	18.467
5	9.236	11.070	12.833	15.086	20.515
6	10.645	12.592	14.449	16.812	22.458
7	12.017	14.067	16.013	18.475	24.322
8	13.362	15.507	17.535	20.090	26.125
9	14.684	16.919	19.023	21.666	27.877
10	15.987	18.307	20.483	23.209	29.588
11	17.275	19.675	21.920	24.725	31.264
12	18.549	21.026	23.337	26.217	32.910
13	19.812	22.362	24.736	27.688	34.528
14	21.064	23.685	26.119	29.141	36.123
15	22.307	24.996	27.488	30.578	37.697
16	23.542	26.296	28.845	32.000	39.252
17	24.769	27.587	30.191	33.409	40.790
18	25.989	28.869	31.526	34.805	42.312
19	27.204	30.144	32.852	36.191	43.820
20	28.412	31.410	34.170	37.566	45.315
21	29.615	32.671	35.479	38.932	46.797
22	30.813	33.924	36.781	40.289	48.268
23	32.007	35.172	38.076	41.638	49.728
24	33.196	36.415	39.364	42.980	51.179
25	34.382	37.652	40.646	44.314	52.620
26	35.563	38.885	41.923	45.642	54.052
27	36.741	40.113	43.195	46.963	55.476
28	37.916	41.337	44.461	48.278	56.892
29	39.087	42.557	45.722	49.588	58.301
30	40.256	43.773	46.979	50.892	59.703
31	41.422	44.985	48.232	52.191	61.098
32	42.585	46.194	49.480	53.486	62.487
33	43.745	47.400	50.725	54.776	63.870
34	44.903	48.602	51.966	56.061	65.247
35	46.059	49.802	53.203	57.342	66.619
36	47.212	50.998	54.437	58.619	67.985
37	48.363	52.192	55.668	59.893	69.347
38	49.513	53.384	56.896	61.162	70.703
39	50.660	54.572	58.120	62.428	72.055
40	51.805	55.758	59.342	63.691	73.402
41	52.949	56.942	60.561	64.950	74.745
42	54.090	58.124	61.777	66.206	76.084
43	55.230	59.304	62.990	67.459	77.419
44	56.369	60.481	64.201	68.710	78.750
45	57.505	61.656	65.410	69.957	80.077
46	58.641	62.830	66.617	71.201	81.400
47	59.774	64.001	67.821	72.443	82.720
48	60.907	65.171	69.023	73.683	84.037

49	62.038	66.339	70.222	74.919	85.351
50	63.167	67.505	71.420	76.154	86.661
51	64.295	68.669	72.616	77.386	87.968
52	65.422	69.832	73.810	78.616	89.272
53	66.548	70.993	75.002	79.843	90.573
54	67.673	72.153	76.192	81.069	91.872
55	68.796	73.311	77.380	82.292	93.168
56	69.919	74.468	78.567	83.513	94.461
57	71.040	75.624	79.752	84.733	95.751
58	72.160	76.778	80.936	85.950	97.039
59	73.279	77.931	82.117	87.166	98.324
60	74.397	79.082	83.298	88.379	99.607
61	75.514	80.232	84.476	89.591	100.888
62	76.630	81.381	85.654	90.802	102.166
63	77.745	82.529	86.830	92.010	103.442
64	78.860	83.675	88.004	93.217	104.716
65	79.973	84.821	89.177	94.422	105.988
66	81.085	85.965	90.349	95.626	107.258
67	82.197	87.108	91.519	96.828	108.526
68	83.308	88.250	92.689	98.028	109.791
69	84.418	89.391	93.856	99.228	111.055
70	85.527	90.531	95.023	100.425	112.317
71	86.635	91.670	96.189	101.621	113.577
72	87.743	92.808	97.353	102.816	114.835
73	88.850	93.945	98.516	104.010	116.092
74	89.956	95.081	99.678	105.202	117.346
75	91.061	96.217	100.839	106.393	118.599
76	92.166	97.351	101.999	107.583	119.850
77	93.270	98.484	103.158	108.771	121.100
78	94.374	99.617	104.316	109.958	122.348
79	95.476	100.749	105.473	111.144	123.594
80	96.578	101.879	106.629	112.329	124.839
81	97.680	103.010	107.783	113.512	126.083
82	98.780	104.139	108.937	114.695	127.324
83	99.880	105.267	110.090	115.876	128.565
84	100.980	106.395	111.242	117.057	129.804
85	102.079	107.522	112.393	118.236	131.041
86	103.177	108.648	113.544	119.414	132.277
87	104.275	109.773	114.693	120.591	133.512
88	105.372	110.898	115.841	121.767	134.746
89	106.469	112.022	116.989	122.942	135.978
90	107.565	113.145	118.136	124.116	137.208
91	108.661	114.268	119.282	125.289	138.438
92	109.756	115.390	120.427	126.462	139.666
93	110.850	116.511	121.571	127.633	140.893
94	111.944	117.632	122.715	128.803	142.119
95	113.038	118.752	123.858	129.973	143.344
96	114.131	119.871	125.000	131.141	144.567
97	115.223	120.990	126.141	132.309	145.789
98	116.315	122.108	127.282	133.476	147.010
99	117.407	123.225	128.422	134.642	148.230
100	118.498	124.342	129.561	135.807	149.449
100	118.498	124.342	129.561	135.807	149.449

Παράρτημα Η':
Διερευνητική παραγοντική ανάλυση

Φορτίσεις των εννιά παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης των φοιτητών και των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών όπως έχουν προκύψει από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση με τη διαδικασία περιστροφής Varimax.

Δηλώσεις Επαγγελματικής Ικανοποίησης ή Δυσaréσκειας	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ									h^2
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
Δ25. τις σχέσεις (συναλλαγές) σας με το διευθυντή του σχολείου σας	.90	.14	.12	.05	.15	.15	.07	.05	.04	.91
Δ18. την εκτίμηση που θα απολαμβάνετε ως άτομο μέσα στο σχολείο σας	.90	.14	.13	.04	.16	.15	.06	.05	.05	.90
Δ13. το βαθμό αναγνώρισης της εργασίας σας από το προσωπικό του σχολείου	.89	.12	.14	.05	.15	.15	.05	.04	.03	.88
Δ24. τις σχέσεις (συναλλαγές) σας με άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας	.82	.08	.03	.17	.25	.00	.11	.07	.11	.80
Δ14. το βαθμό αναγνώρισης για τις προσπαθειές σας από το διευθυντή/ντρια σας	.81	.07	.03	.17	.25	.00	.11	.08	.11	.79
Δ33. το βαθμό της υποστήριξης (στην εργασία σας) που θα έχετε από το διευθυντή του σχολείου σας	.58	.21	.11	.11	-.03	.22	.37	.00	.19	.62
Δ34. το βαθμό της υποστήριξης (στην εργασία σας) που θα έχετε από τους δασκάλους του σχολείου σας	.56	.23	.06	.13	-.05	.07	.33	.05	.22	.56
Δ38. τις ευκαιρίες που θα σας δοθούν για να ασκήσετε ηγετικό ρόλο στο σχολείο σας	.52	.22	.27	.22	.16	.31	.08	-.04	.01	.57
Δ40. τις ευκαιρίες που θα έχετε για κοινωνικές συναναστροφές με άλλους εκπαιδευτικούς εντός του σχολείου	.47	.23	-.02	.22	.16	.21	.18	.05	.10	.44
Δ36. την ποιότητα της ηγεσίας που θα υπάρχει στο σχολείο σας	.40	.31	.11	.22	.05	.12	.35	-.03	.19	.49
Δ27. τις σχέσεις (συναλλαγές) σας με τους γονείς των μαθητών	.16	.94	.12	.12	.07	.02	.06	.03	.04	.95
Δ43. το βαθμό της συμμετοχής (εμπλοκής) των μαθητών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου	.16	.94	.12	.12	.08	.03	.06	.04	.04	.95
Δ29. τις σχέσεις (συναλλαγές) σας με το Σύνδεσμο Γονέων	.16	.93	.13	.11	.09	.01	.06	.04	.05	.94

Δηλώσεις Επαγγελματικής Ικανοποίησης ή Δυσαρέσκειας	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ									h^2
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
Δ28. τις σχέσεις (συναλλαγές) σας ως εκπαιδευτικού με μέλη της κοινότητας	.24	.60	-.01	.20	.14	.25	.19	.01	-.02	.58
Δ41. το βαθμό συμμετοχής (εμπλοκής) της τοπικής κοινότητας στο σχολείο	.14	.51	.08	.01	.14	.35	.19	-.05	.07	.47
Δ42. τις ευκαιρίες για τη δική σας συμμετοχή (εμπλοκή) στη λήψη αποφάσεων του σχολείου	.13	.43	.07	.16	.21	.31	.20	-.07	.02	.41
Δ7. την εργασία με ιδιαίτερα ικανούς μαθητές	.12	.03	.91	.16	.09	.02	.10	.01	.01	.89
Δ6. την εργασία με λιγότερο ικανούς μαθητές	.11	.03	.91	.16	.09	.01	.10	.01	.01	.88
Δ5. την εργασία με μαθητές που έχουν οικογενειακά προβλήματα	.11	.14	.73	.27	.12	.11	.08	-.02	.04	.68
Δ8. την εργασία με παιδιά μεταναστών	.09	.19	.66	.12	.18	.10	-.06	.02	.01	.54
Δ1. την ικανότητά σας να επηρεάσετε τις επιδόσεις των μαθητών σας	.20	.12	.16	.79	.05	.08	.11	.11	.02	.75
Δ2. την επιτυχία των μαθητών στα μαθήματα που διδάσκετε	.17	.17	.16	.75	.06	.10	.08	.10	-.03	.68
Δ3. την ικανότητά σας να επηρεάσετε τις στάσεις των μαθητών σε διάφορα θέματα	.07	.08	.17	.73	.07	.06	.03	.01	.02	.58
Δ4. τη γενική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο σας	.14	.15	.34	.57	.04	.18	.11	-.04	.12	.53
Δ22. το χρόνο που θα διαθέτετε σε προετοιμασία γιορτών και άλλων ενδοσχολικών εκδηλώσεων	.15	.10	.13	.05	.76	.18	.07	.00	.09	.67
Δ20. το χρόνο που θα διαθέτετε για διδακτικές δραστηριότητες (π.χ. προετοιμασία μαθήματος) εκτός των ωρών διδασκαλίας	.18	.14	.16	.07	.70	-.06	.03	.01	.13	.59
Δ21. την οργάνωση από εσάς διάφορων διδακτικών δραστηριοτήτων	.25	.11	.12	.28	.69	-.02	.07	-.01	.05	.65
Δ23. το χρόνο που θα διαθέτετε σε συνεδρίες προσωπικού	.22	.10	.10	-.13	.67	.22	.09	.01	.09	.60
Δ17. το κύρος που έχει το επάγγελμά σας στην κοινωνία	.12	.01	.00	.02	.07	.74	.05	.21	.20	.65
Δ15. το βαθμό αναγνώρισης για τις προσπάθειές σας από την κοινωνία	.22	.19	.06	.35	.03	.70	.13	-.06	.01	.73
Δ16. το βαθμό αναγνώρισης για τις προσπάθειές σας από τους γονείς των μαθητών σας	.33	.18	.14	.38	.04	.62	.08	.04	-.05	.70

Δηλώσεις Επαγγελματικής Ικανοποίησης ή Δυσαρέσκειας	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ									h^2
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
Δ19. την εικόνα που δίνουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης για τους εκπαιδευτικούς	.12	.14	.16	-.05	.17	.51	.02	.06	.36	.48
Δ12. τις ευκαιρίες σας για προαγωγή/ επαγγελματική ανέλιξη	.23	.16	.09	.10	.09	.10	.90	.04	.01	.92
Δ35. τις δυνατότητες ανάπτυξης των επαγγελματικών δεξιοτήτων σας από τον καιρό του διορισμού σας	.24	.15	.11	.12	.09	.10	.89	.05	.01	.92
Δ32. την ποικιλία (το εύρος) διάφορων επιμορφωτικών προγραμμάτων που προσφέρονται στους εκπαιδευτικούς	.13	.12	-.03	.07	.23	.03	.41	.00	.39	.41
Δ10. τις επίσημες διακοπές σας σε συγκεκριμένες περιόδους	.08	.00	-.01	.04	-.01	.00	.02	.87	.09	.78
Δ11. το μισθό σας	.05	.05	-.06	.03	.02	.06	.06	.83	.00	.71
Δ9. το επίσημο ωράριο εργασίας σας	.06	-.01	.08	.08	-.01	.09	-.02	.83	.03	.72
Δ30. τον τρόπο που οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών αντιπροσωπεύουν τα συμφέροντα των μελών τους	.14	.00	.00	-.01	.12	.12	.01	.06	.88	.83
Δ31. τον τρόπο που οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών εργάζονται για τη βελτίωση της εκπαίδευσης	.18	.06	.03	.07	.10	.13	.08	.06	.87	.84
Ιδιοτιμή	12.12	3.06	2.56	2.30	2.02	1.79	1.56	1.35	1.27	
Ποσοστό διακύμανσης	30.29	7.65	6.39	5.74	5.04	4.48	3.89	3.36	3.16	
Αθροιστικό ποσοστό διακύμανσης.	30.29	37.94	44.34	50.07	55.11	59.60	63.49	66.85	70.01	