

**Η επίδραση του σχολικού κλίματος στην
επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών
πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

*Κωνσταντίνα Βασίλειος Κοζιώρη, Γεώργιος
Αλεξανδρόπουλος*

doi: [10.12681/hjre.22354](https://doi.org/10.12681/hjre.22354)

Copyright © 2020, Κωνσταντίνα Βασίλειος Κοζιώρη, Γεώργιος
Αλεξανδρόπουλος



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κοζιώρη Κ. Β., & Αλεξανδρόπουλος Γ. (2020). Η επίδραση του σχολικού κλίματος στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 35–57.
<https://doi.org/10.12681/hjre.22354>

Η επίδραση του σχολικού κλίματος στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Κωνσταντίνα Κοζιώρη^α, Γεώργιος Αλεξανδρόπουλος^β

^α Δασκάλα, Med

^β Καθηγητής- Σύμβουλος, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει τη σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, να διερευνήσει την επίδραση που ασκούν τα δημογραφικά - επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, σχέση εργασίας, έτη υπηρεσίας, ειδικότητα, μορφωτικό επίπεδο) στη σχέση αυτή. Το δείγμα αποτέλεσαν 161 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, για να μετρήσουμε την επαγγελματική ικανοποίηση χρησιμοποιήσαμε το Job Satisfaction Index, ενώ για το σχολικό κλίμα το Revised School Level Environment Questionnaire. Στα ευρήματά μας διαφαίνεται ότι υπάρχει θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ όλων των μεταβλητών του σχολικού κλίματος με την επαγγελματική ικανοποίηση, με ισχυρότερες αυτές που αφορούν τη συνεργασία μαθητών - εκπαιδευτικών, καθώς και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Επίσης, ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι υψηλός, ενώ το κλίμα των σχολείων που υπηρετούν χαρακτηρίζεται ως ανοικτό - θετικό. Το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο δε διαφοροποιούν καμία από τις μελετώμενες μεταβλητές. Αντίθετα, η ειδικότητα αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ενώ η ηλικία, η σχέση εργασίας, τα έτη προϋπηρεσίας και η ειδικότητα επιδρούν σχεδόν σε όλες τις μεταβλητές του σχολικού κλίματος.

Abstract

The purpose of this research was to study the relationship between the school climate and the job satisfaction of primary school educators. At the same time, investigate the effect of the demographic – professional characteristics of the educators (gender, age, working relationship, years of teaching experience, speciality, and level of education) on this relationship. The sample consisted of 161 primary school teachers, who served in Achaia regional unity primary schools. The data collection was done with the help of an electronic questionnaire. Specifically, we used the Job Satisfaction Index to measure job satisfaction, while the Revised School Level Environment Questionnaire for the school climate. Our findings show that there is a positive and statistically significant correlation between all variables of the school climate with job satisfaction, with stronger relationships between student-teacher cooperation and teacher-teacher cooperation. Also, the degree of the educators' job satisfaction is high, while the climate of the schools they serve is characterized as open – positive. The gender and the education level of the educators do not differentiate any of the variables studied. On the contrary, the speciality is an important factor in differentiating teachers' job satisfaction, while the age, the working relationship, the years of experience and the speciality affect almost all the variables of the school climate.

Λέξεις - Κλειδιά: σχολικό κλίμα, επαγγελματική ικανοποίηση, εκπαιδευτικοί, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Key-words: school climate, job satisfaction, educators, primary education

Εισαγωγή

Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η θεωρία των ανθρώπινων σχέσεων αναφέρεται στη σύνδεση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την παραγωγικότητα των εργαζομένων (Lawler & Porter, 1967). Παράλληλα, επισημαίνει ότι ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης και η αφοσίωση στον οργανισμό συνιστούν δείκτες αποτελεσματικότητας και υγιούς οργανωσιακού κλίματος (Hoy & Miskel, 2005, 2013 · James & Tetrick, 1986). Έτσι, για να είναι αποτελεσματικός ο εκπαιδευτικός στο έργο του, πρέπει να συντρέχουν διάφοροι παράγοντες, με κυριότερους την επαγγελματική του ικανοποίηση και το κλίμα που επικρατεί στον εργασιακό του χώρο. Η έννοια του σχολικού κλίματος έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό τη διεθνή βιβλιογραφία, ωστόσο δεν έχει αποδοθεί σε αυτήν ένας σαφής ορισμός (Johnson & Stevens, 2006· Thara et al., 2013). Κάποιοι ερευνητές προσδιορίζουν το σχολικό κλίμα με συγκεκριμένο τρόπο, ενώ άλλοι με αφηρημένο (Wang & Degol, 2015). Ειδικότερα, οι Beare, Caldwell & Millikan (1989, σελ. 172) προσεγγίζουν το σχολικό κλίμα μέσα από την οπτική τόσο των συμβολικών και μη ορατών στοιχείων (αξίες, ιδεολογίες και φιλοσοφίες) όσο και των ορατών (προγράμματα, σκοποί και δομή του οργανισμού), που διακρίνουν μία σχολική μονάδα από μία άλλη. Σύμφωνα με τους Fisher & Fraser (1990), το σχολικό κλίμα καθορίζεται από το ψυχοκοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, αλλά κι από το ηθικό τους (Brown & Henry, 1992). Όλες οι δυναμικές αλληλεπιδράσεις (ψυχολογικές, ακαδημαϊκές κ.ά.), που πραγματοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών, κατά συνέπεια, την παραγωγικότητα και την αποδοτικότητά τους στο εκπαιδευτικό τους έργο (Hayes, 1994 όπ. αναφ. στο Sergiovanni & Starrat, 2002). Οι Hoy & Miskel (2005) θεωρούν ότι το σχολικό κλίμα είναι ένα σύνολο εσωτερικών χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν το ένα σχολείο από το άλλο και επηρεάζουν τις συμπεριφορές και τις στάσεις των μελών τους.

Το σχολικό κλίμα αποτελεί, λοιπόν, μια έννοια πολυσύνθετη. Σύμφωνα με τους Καρατάσιο & Καραμήτρου (2008, σελ. 50-51), περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: α) *την οικολογική*, που αναφέρεται στη φυσική όψη της σχολικής μονάδας, δηλαδή στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, β) *την κοινωνική*, η οποία εμπεριέχει όλους τους τυπικούς και άτυπους κανόνες που διέπουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών του σχολείου και γ) *τη μαθησιακή*, που αναφέρεται στο σύνολο των ενεργειών εκπαιδευτικών και μαθητών κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης (προγραμματισμός μαθήματος, συνεργασία μεταξύ των μαθητών, εργασίες-δραστηριότητες, αξιολόγηση, ανατροφοδότηση). Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται μέσα από μια ποικιλία παραγόντων, με βασικότερους την επικοινωνία μεταξύ των μελών του σχολείου, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου και τους μαθητές (Πασιαρδή, 2001, σελ. 40· Πασιαρδής, 2004, σελ. 169), διαστάσεις - μεταβλητές στις οποίες εστιάζει και η παρούσα έρευνα.

Εξίσου πολύπλοκη, πολυσύνθετη και πολυδιάστατη είναι και η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης (Δημητρόπουλος, 1998· Koustelios, 1991· Locke, 1976· Matloga, 2005· Rice, McFarlin & Bennett, 1989· Shouksmith, Pajo & Jepsen, 1990). Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάμε αρκετούς ορισμούς, καθένας από τους οποίους εστιάζει σε διαφορετικές παραμέτρους της προαναφερόμενης έννοιας (Menon et al., 2008). Σε γενικές γραμμές αναφέρονται, κυρίως, στις πιθανές συνέπειές της ή στα χαρακτηριστικά της γνωρίσματά (Ηλιοφώτου, Γεωργίου & Σωκράτους, 2014, σελ. 20). Η ταξινόμηση των ορισμών της επαγγελματικής ικανοποίησης μπορεί να γίνει με βάση τρία κριτήρια: α) τη συναισθηματική πτυχή της, β) την εκπλήρωση αναγκών και γ) τις επιλογές και τις δράσεις του ανθρώπου (Ηλιοφώτου κ. συν., 2014, σελ. 20). Ο πιο δημοφιλής ορισμός είναι αυτός του Locke (1976, σελ. 1300), ο οποίος περιγράφει την επαγγελματική ικανοποίηση ως ένα ευχάριστο ή θετικό συναίσθημα που απορρέει από την εκτίμηση του ατόμου για την εργασία του ή από τις εμπειρίες του για αυτήν. Ο Alderfer (1969, 1972, όπ. αναφ. στο Κάντας, 1997, σελ. 53), εστιάζοντας στην εκπλήρωση των αναγκών του ατόμου και προσπαθώντας να τεκμηριώσει τη θεωρία του Maslow, εισηγάει τη θεωρία των αναγκών Ύπαρξης, Κοινωνικών σχέσεων και Ανάπτυξης ή αλλιώς ERG από τα αρχικά των λέξεων *Existence, Relatedness και Growth* (Χυτήρης, 2013, σελ. 160). Ο ίδιος συγγραφέας περιορίζει τις πέντε βασικές κατηγορίες των αναγκών του Maslow σε τρεις: α) τις ανάγκες ύπαρξης, οι οποίες

εμπεριέχουν τις φυσιολογικές ανάγκες και τις ανάγκες ασφάλειας του Maslow, β) τις ανάγκες σχέσεων που αντιστοιχούν στις κοινωνικές ανάγκες του Maslow και γ) τις ανάγκες ανάπτυξης που ταυτίζονται με τις ανάγκες αναγνώρισης και αυτοπραγμάτωσης (Ηλιοφώτου κ. συν., 2014, σελ. 39). Η βασική διαφορά της θεωρίας αυτής από την αντίστοιχη του Maslow είναι ότι δεν είναι απαραίτητο τα άτομα να καλύψουν πρώτα τις ανάγκες ενός κατώτερου επιπέδου προκειμένου να επιδιώξουν την κάλυψη αναγκών ανώτερου επιπέδου (Χυτήρης, 2013, σελ. 161), οι οποίες επιφέρουν υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση σε αυτά. Επίσης, αξίζει να σημειώσουμε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση, ως έννοια υποκειμενικού χαρακτήρα, δε θα μπορούσε να μην επηρεάζεται κι από μία ποικιλία ατομικών-προσωπικών χαρακτηριστικών των εργαζομένων, όπως το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, οι στάσεις, οι απόψεις και οι αξίες, τα οποία βρίσκονται σε άμεση σχέση με τα ανώτερα επίπεδα αναγκών στην ιεραρχία του Maslow (Georgellis & Lange, 2012, σελ. 437).

Ειδικότερα, στον χώρο της εκπαίδευσης οι Dinham και Scott (1998, 2000) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση απορρέει από τρεις διακριτούς τομείς - σύνολα παραγόντων. Ο πρώτος περιλαμβάνει μια σειρά από διαστάσεις που έχουν τα θεμέλιά τους στην ίδια τη διδασκαλία, από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αμείβονται εσωτερικά, αντλώντας ικανοποίηση από τη δουλειά τους. Τέτοιες είναι: οι επιτυχίες των μαθητών τους, η βελτίωση των στάσεων και των συμπεριφορών τους κ.α. Ο δεύτερος τομέας αναφέρεται σε εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν το έργο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι δε μπορούν να ελεγχθούν από αυτούς, αφού αφορούν τις γενικότερες κοινωνικές συνθήκες εργασίας, τους θεσμούς και το εκπαιδευτικό σύστημα ως σύνολο. Συχνά οι τελευταίοι προκαλούν δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς. Ο τρίτος τομέας εμπεριέχει παράγοντες που αναφέρονται στον χώρο του σχολείου και σχετίζονται με τις συνθήκες εργασίας μέσα σε αυτόν. Πρόκειται για «αμφίθυμους» παράγοντες ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας, οι οποίοι διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο (Dinham & Scott, 1998, 2000). Τέτοιοι είναι: η ηγεσία του σχολείου, η αίγλη του, το σχολικό κλίμα, ο τρόπος που λαμβάνονται οι αποφάσεις και η υποδομή του. Στον τομέα αυτό εστιάζεται και το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας. Η παραδοχή αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνεται κι από προηγούμενες έρευνες, οι οποίες δείχνουν ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες επίδρασης στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Bolger & Nir, 2012 · Collie et al., 2012 · Huang & Maxman, 2009 · Taylor & Tashakkori, 1995). Ωστόσο, η σχέση του σχολικού κλίματος που επικρατεί στο δημοτικό σχολείο με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχει μελετηθεί αρκετά στην Ελλάδα, με εξαίρεση τη σχετικά πρόσφατη έρευνα των Σωτηρίου & Ιορδανίδη (2015).

1. Σκοπός, στόχοι & ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να μελετήσει τη σχέση του σχολικού κλίματος με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μέσα από τη δική τους σκοπιά, καθώς και να εντοπίσει ποιες μεταβλητές του πρώτου (συνεργασία εκπαιδευτικών, συνεργασία μαθητών - εκπαιδευτικών, υλικά - μέσα διδασκαλίας, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, καινοτόμες διδακτικές πρακτικές) συσχετίζονται περισσότερο με τη δεύτερη.

Με βάση τα παραπάνω, τα ερευνητικά μας ερωτήματα ήταν τα ακόλουθα:

1. Ποιος είναι ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας;
2. Πώς διαφοροποιείται η επαγγελματική ικανοποίηση με βάση τα δημογραφικά-επαγγελματικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, σχέση εργασίας, έτη υπηρεσίας, ειδικότητα, μορφωτικό επίπεδο) των εκπαιδευτικών;
3. Υπάρχουν διαφορές στην αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τους εκπαιδευτικούς με βάση τα δημογραφικά - επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία, σχέση εργασίας, έτη υπηρεσίας, ειδικότητα, μορφωτικό επίπεδο);
4. Υπάρχει συσχέτιση και σε ποιο βαθμό μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και του σχολικού κλίματος που επικρατεί στο σχολείο τους;

2. Μέθοδος

2.1 Είδος έρευνας

Η παρούσα έρευνα ακολούθησε το ποσοτικό παράδειγμα. Η συγκεκριμένη προσέγγιση ενδείκνυται για τη διερεύνηση ερωτημάτων της κοινωνικής έρευνας, τα οποία προσπαθούν να αποτυπώσουν τάσεις των ατόμων (Robson, 2010, σελ. 117) ή να εξηγήσουν τη σχέση μεταξύ μεταβλητών (Creswell, 2011, σελ. 71). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, τα δημογραφικά-επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, μορφωτικό επίπεδο, σχέση εργασίας, ειδικότητα) θα συμβάλλουν τόσο στην ερμηνεία της αξιολόγησης του σχολικού κλίματος όσο και στην αποτύπωση / μέτρηση της επίδρασης του τελευταίου στην επαγγελματική ικανοποίησή τους. Επιπλέον, η ποσοτική μέθοδος επιλέχθηκε ως η πιο κατάλληλη, αφού τα ποσοτικά δεδομένα μπορούν να συλλεχθούν γρήγορα και αντικειμενικά, ενώ έχουμε τη δυνατότητα να μελετήσουμε ένα μεγάλο δείγμα σχετικά εύκολα και σε μικρό χρονικό διάστημα (Παρασκευόπουλος, 1993). Ειδικότερα, η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μια μελέτη επισκόπησης από μεμονωμένο ερευνητή (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σελ. 290). Για την επιλογή του δείγματος εφαρμόσαμε τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας ή αλλιώς, όπως συχνά ονομάζεται, της συμπτωματικής ή ευκαιριακής δειγματοληψίας (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σελ. 170). Πρόκειται για μια δειγματοληψία ευκολίας που ανήκει στην κατηγορία της δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα (Creswell, 2011, σελ. 182), η οποία επιτρέπει στον ερευνητή την επιλογή ατόμων στα οποία έχει εύκολη πρόσβαση (Cohen, Manion & Morrison, 2008, σελ. 170).

2.2 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 161 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων) που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία γενικής αγωγής της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας. Από αυτούς το 70,2% ήταν γυναίκες και το υπόλοιπο 29,8% άντρες. Όσον αφορά την ηλικία τους, το 32,9% των συμμετεχόντων είχαν ηλικία από 25 έως 34 έτη, ίδιο ποσοστό (το 32,9%) από 35 έως 44 έτη και το υπόλοιπο 34,2% από 45 έτη και άνω. Από τους συμμετέχοντες το 72% ήταν δάσκαλοι και το υπόλοιπο 28% εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Αναφορικά με τη σχέση εργασίας τους, το 71,4% ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο 28,6% ήταν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (ΕΣΠΑ). Σχετικά με τα έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση, το 28,6% των συμμετεχόντων είχε προϋπηρεσία μέχρι 10 έτη, το 49,7% από 11 έως 20 έτη και το υπόλοιπο 21,7% είχε συνολική προϋπηρεσία πάνω από 21 έτη. Τέλος, όσον αφορά το μορφωτικό τους επίπεδο, σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες (το 47,8%) είχαν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές. Οι εκπαιδευτικοί παρέλαβαν τα ερωτηματολόγια ηλεκτρονικά στα e-mails τους, στα πλαίσια μιας διαδικτυακής έρευνας (web survey research).

2.3 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως εργαλείο συλλογής των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο είχε αξιοποιηθεί και στην έρευνα του Τικταπανίδη (2017), αφού πρώτα έγιναν οι αναγκαίες βελτιώσεις - τροποποιήσεις σε ορισμένες ενότητές του, αλλά και η προσθήκη ερωτήσεων που θα συνέβαλαν στην καλύτερη διερεύνηση των ερωτημάτων της παρούσας έρευνας. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τρεις ενότητες. Η πρώτη περιλάμβανε έξι δημογραφικά - επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, σχέση εργασίας, έτη προϋπηρεσίας, μορφωτικό επίπεδο και ειδικότητα). Η δεύτερη ενότητα αναφερόταν στο σχολικό κλίμα, η μέτρηση / εκτίμηση του οποίου έγινε μέσω του Αναθεωρημένου Ερωτηματολογίου του Σχολικού Περιβάλλοντος (Revised School Level Environment Questionnaire) των Johnson, Stevens και Zvoch (2007). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο βασίζεται και στις τρεις διαστάσεις του σχολικού κλίματος (οικολογική, κοινωνική και μαθησιακή) (Rentoul & Fraser, 1983, σελ. 21) και αναθεωρήθηκε τόσο για να αυξηθεί η εγκυρότητά του όσο και για να περιοριστεί η έκτασή του, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με άλλα ερωτηματολόγια (Johnson et. al., 2007, σελ. 833). Αποτελείται από 22 ερωτήσεις, που κατανέμονται σε πέντε υποενότητες, και μετριοούνται με μια κλίμακα Likert πέντε σημείων (1 =

Σπάνια, 2 = Λίγες φορές, 3 = Αρκετές φορές, 4 = Πολλές φορές, 5 = Πάντα). Η πρώτη υποενότητα (ερωτήσεις 1-5) μετράει τον βαθμό συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (π.χ. *στο σχολείο μου, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ή προγραμμάτων*). Η δεύτερη (ερωτήσεις 6-9) μετράει τον βαθμό ανάπτυξης σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (π.χ. *οι μαθητές σέβονται τους εκπαιδευτικούς*). Η τρίτη υποενότητα (ερωτήσεις B10-B12) διερευνά τον βαθμό στον οποίο επαρκούν τα υλικά και τα μέσα διδασκαλίας, τα οποία υποστηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. *στη σχολική βιβλιοθήκη βρίσκω υλικό που καλύπτει τις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας*). Η τέταρτη (ερωτήσεις B13-B19), έπειτα από την προσθήκη των ερωτήσεων 16-19, μετράει τον βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων σχετικά με θέματα που αφορούν το σχολείο τους (π.χ. *οι εκπαιδευτικοί προσκαλούνται να λάβουν μέρος στη λήψη των αποφάσεων*). Η συγκεκριμένη υποενότητα περιλαμβάνει και μια ερώτηση η οποία είναι αρνητικά διατυπωμένη (*Ο/Η διευθυντής/τρια αποφασίζει μόνος του/της για ό,τι αφορά το σχολείο*). Τέλος, η πέμπτη υποενότητα (ερωτήσεις B20-B22) μελετά τον βαθμό εφαρμογής καινοτόμων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (π.χ. *οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις*).

Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου είχε ως σκοπό να καταγράψει τον βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, αυτό επιτεύχθηκε μέσω του ερωτηματολογίου Job Satisfaction Index των Brayfield και Rothe (1951), το οποίο μετέφρασαν και προσαρμοσαν στα ελληνικά οι Kafetsios και Zampetakis (2008). Αποτελείται από 22 ερωτήσεις, 9 εκ των οποίων αρνητικά διατυπωμένες (negative wording items), που μετριοούνται σε κλίμακα Likert πέντε σημείων (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ - Ούτε διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα). Ειδικότερα, οι ερωτήσεις Γ1-Γ18 (π.χ. *η δουλειά μου είναι σαν χόμπι για εμένα*) αναφέρονται σε ένα σύνολο διαφορετικών όψεων και χαρακτηριστικών της εργασίας. Επίσης, με την προσθήκη των ερωτήσεων Γ19 - Γ22 (π.χ. *νιώθω ικανοποιημένος /η από τη φύση του επαγγέλματός μου και την καθημερινή μου επαφή με τα παιδιά*) επιδιώξαμε να μελετήσουμε πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την ανταμοιβή τους (ηθική και υλική) από την εργασία τους. Επιλέξαμε το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης για δύο, κυρίως, λόγους: α) διότι μας παρέχει τη δυνατότητα να μετρήσουμε γνωστικές, θυμικές και συμπεριφορικές όψεις της εργασίας (Ho & Au, 2006, σελ. 172) και β) γιατί είναι αποδεδειγμένο ότι μετράει, με ψυχομετρική επάρκεια, σφαιρικά - ολικά την επαγγελματική ικανοποίηση των ατόμων από την εργασία τους (Kafetsios & Zampetakis, 2008, σελ. 713- 714· Voris, 2011, σελ. 98-99).

Σχετικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της ενότητας του ερωτηματολογίου που μελετά το σχολικό κλίμα, αξιοποιήσαμε την παραγοντική δομή που προτείνεται από τους δημιουργούς του συγκεκριμένου εργαλείου (Johnson et. al., 2007). Η συγκεκριμένη ενότητα ερωτήσεων, καθώς και η παραγοντική της δομή (5 παράγοντες), θεωρούνται έγκυρες, αφού έχουν χρησιμοποιηθεί σε παρόμοιο δείγμα εκπαιδευτικών στον ελληνικό πληθυσμό (Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015, σελ.87 · Τικταπανίδης, 2017). Επιπλέον, διερευνήσαμε την αξιοπιστία τους στη συγκεκριμένη μελέτη υπολογίζοντας τον δείκτη εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's Alpha). Όπως φαίνεται στον πίνακα 1, και στις πέντε υποενότητες ερωτήσεων (παράγοντες) του εργαλείου υπάρχει ικανοποιητική αξιοπιστία (τιμές μεγαλύτερες του 0,7).

| Υποενότητες ερωτήσεων | Αριθμός δηλώσεων | Cronbach's Alpha |
|---------------------------------------|------------------|------------------|
| Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών | 5 | 0,889 |
| Σχέσεις μαθητών με εκπαιδευτικούς | 4 | 0,880 |
| Υλικά και μέσα διδασκαλίας | 3 | 0,834 |
| Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων | 7 | 0,900 |
| Καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις | 3 | 0,887 |
| Συνολικά | 22 | 0,935 |

Πίνακας 1. Συντελεστές εσωτερικής συνέπειας της ενότητας του σχολικού κλίματος.

Όσον αφορά την ενότητα του ερωτηματολογίου που μετρά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, δε βρήκαμε συγκεκριμένη παραγοντική δομή που να προτείνεται από τους δημιουργούς του συγκεκριμένου εργαλείου (Brayfield & Rothe, 1951) και ταυτόχρονα να έχει αξιοποιηθεί σε παρόμοιο δείγμα στον ελληνικό πληθυσμό. Έχει αξιοποιηθεί μόνο ως δομή ενός παράγοντα για τη συνολική - σφαιρική μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης (Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015·Τικταπανίδης, 2017). Για να ελέγξουμε τη δομική εγκυρότητα της συγκεκριμένης ενότητας ερωτήσεων πραγματοποιήσαμε παραγοντική ανάλυση. Αυτή μας υπέδειξε μια δομή δύο παραγόντων, η οποία φαίνεται να αναπαριστά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Επιπλέον, διερευνήσαμε τον βαθμό αξιοπιστίας υπολογίζοντας το δείκτη εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's Alpha). Όπως φαίνεται στον πίνακα 2, σε όλες τις υποενότητες του ερευνητικού εργαλείου υπάρχει ικανοποιητική αξιοπιστία (τιμές μεγαλύτερες του 0,7), τόσο στους δύο παράγοντες όσο και συνολικά στο εργαλείο.

| Υποενότητες | Αριθμός δηλώσεων | Cronbach's Alpha |
|------------------------------|------------------|------------------|
| ΕΙ λόγω ενδογενών παραγόντων | 13 | 0,922 |
| ΕΙ λόγω εξωγενών παραγόντων | 3 | 0,704 |
| Συνολικά | 16 | 0,907 |

Πίνακας 2. Συντελεστές εσωτερικής συνέπειας της ενότητας της επαγγελματικής ικανοποίησης

2.4 Μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων

Για τη διερεύνηση της παραγοντικής δομής του εργαλείου μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (22 δηλώσεις) ακολουθήσαμε μια διαδικασία δύο βημάτων. Αρχικά, προσδιορίσαμε το πλήθος των παραγόντων που αναδεικνύονται από τις απαντήσεις του δείγματος χρησιμοποιώντας την παράλληλη ανάλυση (Parallel analysis) (O'Connor, 2000). Στη συνέχεια,

διερευνήσαμε τη σύσταση αυτών των παραγόντων χρησιμοποιώντας παραγοντική ανάλυση κύριων συνιστωσών (Principal Component Analysis) (Field, 2013 · Κατσή, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010).

Για κάθε μεταβλητή, όπως αυτή προσδιορίστηκε από τις απαντήσεις των ερωτώμενων σε συγκεκριμένες ερωτήσεις ή από την ομαδοποίηση των ερωτήσεων, πραγματοποιήσαμε περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση. Για τις ποσοτικές μεταβλητές παρουσιάζουμε περιγραφικά στατιστικά, όπως μέσες τιμές (Μ.Τ.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.), ενώ για τις ποιοτικές σχετικές συχνότητες (ποσοστά). Κατά την επαγωγική στατιστική ανάλυση, για να ελέγξουμε κατά πόσο διαφοροποιούνται οι τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής ανάλογα με τα δημογραφικά - επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήσαμε παραμετρικά τεστ ανεξαρτήτων δειγμάτων όπως t-test και One Way Anova (Field, 2013). Στην περίπτωση του One Way Anova, για τον έλεγχο των πολλαπλών συγκρίσεων, εφαρμόσαμε τη διόρθωση Bonferroni. Σε όλες τις περιπτώσεις εφαρμογής των εν λόγω παραμετρικών τεστ ελέγξαμε εάν πληρούνται οι αναγκαίες προϋποθέσεις (Field, 2013 · Κατσή, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010): α) οι εξαρτημένες μεταβλητές να είναι ποσοτικές και β) να μη διαφοροποιούνται σημαντικά οι διακυμάνσεις τους. Για τον έλεγχο της ισότητας των διακυμάνσεων, στην περίπτωση που παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, αξιοποιήσαμε τη διόρθωση του Levene (Field, 2013 · Κατσή, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010). Για να ελέγξουμε τη συσχέτιση μεταξύ δύο ποσοτικών μεταβλητών, αξιοποιήσαμε τον δείκτη γραμμικής συσχέτισης Pearson. Σε κάθε περίπτωση εξετάσαμε κατά πόσο τα αντίστοιχα γραφήματα σημείων καταδεικνυαν γραμμικές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών (Field, 2013). Σύμφωνα με τους Κατσή, Σιδερίδη και Εμβαλωτή (2010), σχέσεις έως και 0,2 κατά απόλυτη τιμή θεωρούνται αμελητέες, 0,21-0,40 μικρές, 0,41-0,60 μέτριες και από 0,61 και πάνω ισχυρές ή πολύ ισχυρές. Ως αποδεκτό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας θεωρήσαμε το $\alpha=0,05=5\%$ (Field, 2013).

3. Ευρήματα

3.1 Η ενότητα του ερωτηματολογίου που αναφέρεται στο σχολικό κλίμα

3.1.1 Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

Αναλύοντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων για τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους τους, παρατηρούμε ότι δηλώνουν ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου τους, αφού η ΜΤ της προαναφερόμενης μεταβλητής βρίσκεται λίγο πάνω από το μέσο της κλίμακας (ΜΤ=3,30). Επιπλέον, παρατηρούμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με τη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων ($t(159)=2,332$, $p=0,021$), με τους μόνιμους να δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό συνεργασίας σε σχέση με τους αναπληρωτές-ΕΣΠΑ. Σε ό,τι αφορά την ειδικότητα των συμμετεχόντων ($t(159)=2,863$, $p=0,05$), οι δάσκαλοι δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό συνεργασίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων, την ηλικία τους, τα έτη προϋπηρεσίας τους και το αν έχουν ή όχι μεταπτυχιακές σπουδές.

| | | Πλήθος | Ελ. | Μεγ. | M.T. | T.A. |
|--|--------------------|--------|------|------|------|------|
| Εργασιακό κλίμα: ΣΕ (1. Σπάνια...5. Πάντα) | | 161 | 1,20 | 5,00 | 3,30 | 0,83 |
| Φύλο | Αντρας | 48 | 1,20 | 5,00 | 3,48 | 0,91 |
| | Γυναίκα | 113 | 1,20 | 5,00 | 3,22 | 0,79 |
| Ηλικιακές ομάδες | 25-34 | 53 | 1,20 | 4,80 | 3,22 | 0,86 |
| | 35-44 | 53 | 1,80 | 5,00 | 3,28 | 0,86 |
| | 45 και άνω | 55 | 1,40 | 4,80 | 3,39 | 0,79 |
| Σχέση εργασίας* | Μόνιμος | 115 | 1,40 | 5,00 | 3,39 | 0,81 |
| | Αναπληρωτής - ΕΣΠΑ | 46 | 1,20 | 4,40 | 3,06 | 0,84 |
| Έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση | έως και 10 έτη | 46 | 1,20 | 4,40 | 3,05 | 0,81 |
| | 11-20 έτη | 80 | 1,40 | 5,00 | 3,37 | 0,83 |
| | 21 και άνω | 35 | 1,40 | 4,80 | 3,46 | 0,82 |
| Ειδικότητα* | Δάσκαλος | 116 | 1,40 | 5,00 | 3,41 | 0,77 |
| | Εκπαιδευτικός | 45 | 1,20 | 4,60 | 3,00 | 0,92 |
| | Ειδικότητας | | | | | |
| Μεταπτυχιακές σπουδές | Ναι | 77 | 1,40 | 5,00 | 3,29 | 0,81 |
| | Όχι | 84 | 1,20 | 5,00 | 3,31 | 0,86 |

* Στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο $\alpha=0,05$

Πίνακας 3. Περιγραφικά στατιστικά του βαθμού συνεργασίας των εκπαιδευτικών

3.1.2 Συνεργασία μαθητών - εκπαιδευτικών

Έπειτα από την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτώμενων διαφαίνεται ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών στο σχολείο τους, αφού η ΜΤ της προαναφερόμενης μεταβλητής βρίσκεται λίγο πάνω από το μέσο της κλίμακας (ΜΤ=3,30). Επιπλέον, παρατηρούμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με την ηλικία των ερωτώμενων ($F(2, 158)=5,361, p=0,006$), με αυτούς που είναι 45 ετών και άνω να δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό συνεργασίας σε σχέση με όσους είναι από 25 έως 34 ετών. Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται και σε ό,τι αφορά τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών ($t(159)=3,799, p=0,001$), με τους μόνιμους να δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό συνεργασίας σε σχέση με τους αναπληρωτές-ΕΣΠΑ. Ακόμη, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας ($F(2, 158)=7,081, p=0,001$), με τους ερωτώμενους με έως και 10 έτη υπηρεσίας να δηλώνουν μικρότερο βαθμό συνεργασίας, από ότι αυτοί με 11 έως 20 ή 21 και άνω έτη υπηρεσίας. Επίσης, καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με την ειδικότητα των ερωτώμενων ($t(159)=2,349, p=0,02$), με τους δασκάλους να δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό συνεργασίας μεταξύ μαθητών - εκπαιδευτικών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

| | | Πλήθος | Ελ. | Μεγ. | Μ.Τ. | Τ.Α. |
|---|---------------------------|--------|------|------|------|------|
| Εργασιακό κλίμα: ΣΕΜ (1. Σπάνια...5. Πάντα) | | 161 | 1,00 | 4,75 | 3,30 | 0,65 |
| Φύλο | Αντρας | 48 | 1,50 | 4,75 | 3,36 | 0,78 |
| | Γυναίκα | 113 | 1,00 | 4,50 | 3,28 | 0,60 |
| Ηλικιακές ομάδες* | 25-34 | 53 | 1,50 | 4,00 | 3,09 | 0,60 |
| | 35-44 | 53 | 2,00 | 4,75 | 3,31 | 0,58 |
| | 45 και άνω | 55 | 1,00 | 4,75 | 3,50 | 0,72 |
| Σχέση εργασίας* | Μόνιμος | 115 | 1,00 | 4,75 | 3,42 | 0,62 |
| | Αναπληρωτής - ΕΣΠΑ | 46 | 1,50 | 4,25 | 3,01 | 0,65 |
| Έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση* | έως και 10 έτη | 46 | 1,50 | 4,00 | 3,02 | 0,65 |
| | 11-20 έτη | 80 | 1,75 | 4,75 | 3,38 | 0,58 |
| | 21 και άνω | 35 | 1,00 | 4,50 | 3,50 | 0,71 |
| Ειδικότητα* | Δάσκαλος | 116 | 1,00 | 4,75 | 3,38 | 0,62 |
| | Εκπαιδευτικός Ειδικότητας | 45 | 1,50 | 4,50 | 3,11 | 0,71 |
| Μεταπτυχιακές σπουδές | Ναι | 77 | 1,75 | 4,50 | 3,33 | 0,63 |
| | Όχι | 84 | 1,00 | 4,75 | 3,27 | 0,68 |

* Στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο $\alpha=0,05$

Πίνακας 4. Περιγραφικά στατιστικά του βαθμού συνεργασίας εκπαιδευτικών – μαθητών

3.1.3 Υλικά και μέσα διδασκαλίας που υπάρχουν στη σχολική μονάδα

Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τα υλικά και τα μέσα διδασκαλίας παρατηρούμε ότι δηλώνουν πως δεν υπάρχουν στη σχολική τους μονάδα σε ικανοποιητικό βαθμό, αφού η ΜΤ της προαναφερόμενης μεταβλητής βρίσκεται κάτω από το μέσο της κλίμακας (ΜΤ=2,40). Επιπλέον, εντοπίσαμε στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση την ηλικία των συμμετεχόντων ($F(2, 158)=7,59, p=0,001$), με όσους ήταν 45 ετών και άνω να δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό επάρκειας υλικών και μέσων διδασκαλίας σε σχέση με αυτούς που βρίσκονται μεταξύ 25 και 34 ετών. Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται αναφορικά με τη σχέση εργασίας ($t(259)=2,936, p=0,004$), με τους μόνιμους να δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό επάρκειας σε σχέση με τους αναπληρωτές-ΕΣΠΑ. Επιπλέον, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζει η μεταβλητή έτη προϋπηρεσίας ($F(2, 158)=7,557, p=0,001$), με τους συμμετέχοντες με έως και 10 έτη να δηλώνουν μικρότερο βαθμό επάρκειας από ότι οι συνάδελφοί τους με 11 έως 20, καθώς και 21 και άνω έτη προϋπηρεσίας. Ακόμη, εντοπίσαμε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με

την ειδικότητα των συμμετεχόντων ($t(159)=2,872, p=0,005$), με τους δασκάλους να δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό επάρκειας σε υλικά και μέσα διδασκαλίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

| | | Πλήθος | Ελ. | Μεγ. | M.T. | T.A. |
|---|---------------------------|--------|------|------|------|------|
| Εργασιακό κλίμα: ΥΜΔ (1. Σπάνια...5. Πάντα) | | 161 | 1,00 | 5,00 | 2,40 | 0,90 |
| Φύλο | Άντρας | 48 | 1,00 | 4,33 | 2,55 | 0,84 |
| | Γυναίκα | 113 | 1,00 | 5,00 | 2,34 | 0,92 |
| Ηλικιακές ομάδες* | 25-34 | 53 | 1,00 | 3,67 | 2,09 | 0,75 |
| | 35-44 | 53 | 1,00 | 4,33 | 2,36 | 0,84 |
| | 45 και άνω | 55 | 1,00 | 5,00 | 2,74 | 0,99 |
| Σχέση εργασίας* | Μόνιμος | 115 | 1,00 | 5,00 | 2,53 | 0,90 |
| | Αναπληρωτής - ΕΣΠΑ | 46 | 1,00 | 4,33 | 2,08 | 0,82 |
| Έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση* | έως και 10 έτη | 46 | 1,00 | 3,67 | 2,04 | 0,74 |
| | 11-20 έτη | 80 | 1,00 | 5,00 | 2,45 | 0,90 |
| | 21 και άνω | 35 | 1,00 | 4,67 | 2,78 | 0,94 |
| Ειδικότητα* | Δάσκαλος | 116 | 1,00 | 5,00 | 2,53 | 0,85 |
| | Εκπαιδευτικός Ειδικότητας | 45 | 1,00 | 4,67 | 2,08 | 0,95 |
| Μεταπτυχιακές σπουδές | Ναι | 77 | 1 | 5 | 2,45 | 0,88 |
| | Όχι | 84 | 1 | 4,67 | 2,35 | 0,92 |

* Στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο $\alpha=0,05$

Πίνακας 5 . Περιγραφικά στατιστικά της επάρκειας των εποπτικών μέσων διδασκαλίας που υπάρχουν στη σχολική μονάδα

3.1.4 Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων

Αναλύοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων διαφαίνεται ότι συμμετέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό, αφού η ΜΤ της συγκεκριμένης μεταβλητής βρίσκεται πάνω από το μέσο της κλίμακας, μεταξύ του αρκετός και του πολλές φορές ($MT=3,52$). Επιπλέον, παρατηρούμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με τη σχέση εργασίας ($t(159)=2,183, p=0,031$), με τους μόνιμους να δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό συμμετοχής σε σχέση με τους αναπληρωτές-ΕΣΠΑ. Ακόμη, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζουν και τα έτη προϋπηρεσίας ($F(2, 158)=3,943, p=0,021$), με τους συμμετέχοντες με έως και 10 έτη να δηλώνουν μικρότερο βαθμό συμμετοχής σε σχέση με αυτούς που έχουν 21 και άνω έτη προϋπηρεσίας. Επιπλέον, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών ($t(159)=3,029, p=0,003$), με τους

δασκάλους να δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

| | | Πλήθος | Ελ. | Μεγ. | Μ.Τ. | Τ.Α. |
|---|---------------------------|--------|------|------|------|------|
| Εργασιακό κλίμα: ΣΛΑ (1. Σπάνια...5. Πάντα) | | 161 | 1,43 | 5,00 | 3,52 | 0,84 |
| Φύλο | Άντρας | 48 | 1,43 | 5,00 | 3,60 | 0,91 |
| | Γυναίκα | 113 | 1,43 | 5,00 | 3,48 | 0,82 |
| Ηλικιακές ομάδες | 25-34 | 53 | 1,43 | 5,00 | 3,40 | 0,80 |
| | 35-44 | 53 | 1,43 | 5,00 | 3,48 | 0,83 |
| | 45 και άνω | 55 | 1,57 | 5,00 | 3,68 | 0,88 |
| Σχέση εργασίας* | Μόνιμος | 115 | 1,43 | 5,00 | 3,61 | 0,88 |
| | Αναπληρωτής - ΕΣΠΑ | 46 | 1,43 | 4,86 | 3,29 | 0,72 |
| Έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση* | έως και 10 έτη | 46 | 1,43 | 4,43 | 3,24 | 0,70 |
| | 11-20 έτη | 80 | 1,43 | 5,00 | 3,59 | 0,89 |
| | 21 και άνω | 35 | 2,14 | 5,00 | 3,72 | 0,84 |
| Ειδικότητα* | Δάσκαλος | 116 | 1,43 | 5,00 | 3,64 | 0,82 |
| | Εκπαιδευτικός Ειδικότητας | 45 | 1,43 | 4,86 | 3,20 | 0,84 |
| Μεταπτυχιακές σπουδές | Ναι | 77 | 1,57 | 5,00 | 3,49 | 0,88 |
| | Όχι | 84 | 1,43 | 5,00 | 3,54 | 0,82 |

* Στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο $\alpha=0,05$

Πίνακας 6. Περιγραφικά στατιστικά του βαθμού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων

3.1.5 Καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές

Από την επεξεργασία των δεδομένων μας διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές σε ικανοποιητικό βαθμό ($MT=2,86$). Επιπλέον, παρατηρούμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με τη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων ($t(159)=3,161, p=0,002$), με τους μόνιμους να δηλώνουν σε μικρότερο βαθμό ότι ισχύει αυτό σε σχέση με τους αναπληρωτές-ΕΣΠΑ. Ακόμη, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται ανάλογα με τα έτη

προϋπηρεσίας ($F(2, 158)=6,184, p=0,003$), με τους εκπαιδευτικούς με έως και 10 έτη να δηλώνουν μικρότερο βαθμό εφαρμογής καινοτόμων διδακτικών πρακτικών σε σχέση με αυτούς που εργάζονται στην εκπαίδευση από 11 έως 20 έτη ή από 21 έτη και άνω. Επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές καταγράφηκαν όσον αφορά την ειδικότητα των συμμετεχόντων ($t(159)=2,047, p=0,042$), με τους δασκάλους να δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό εφαρμογής καινοτόμων διδακτικών πρακτικών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

| | | Πλήθος | Ελ. | Μεγ. | Μ.Τ. | Τ.Α. |
|---|---------------------------|--------|------|------|------|------|
| Εργασιακό κλίμα: ΚΕΠ (1. Σπάνια...5. Πάντα) | | 161 | 1,00 | 5,00 | 2,86 | 0,85 |
| Φύλο | Άντρας | 48 | 1,00 | 5,00 | 2,99 | 0,95 |
| | Γυναίκα | 113 | 1,00 | 5,00 | 2,81 | 0,81 |
| Ηλικιακές ομάδες | 25-34 | 53 | 1,00 | 5,00 | 2,74 | 0,90 |
| | 35-44 | 53 | 1,33 | 5,00 | 2,82 | 0,84 |
| | 45 και άνω | 55 | 1,33 | 4,33 | 3,02 | 0,82 |
| Σχέση εργασίας* | Μόνιμος | 115 | 1,33 | 5,00 | 2,99 | 0,83 |
| | Αναπληρωτής - ΕΣΠΑ | 46 | 1,00 | 5,00 | 2,54 | 0,83 |
| Έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση* | έως και 10 έτη | 46 | 1,00 | 5,00 | 2,51 | 0,82 |
| | 11-20 έτη | 80 | 1,33 | 5,00 | 2,95 | 0,86 |
| | 21 και άνω | 35 | 1,33 | 4,00 | 3,11 | 0,75 |
| Ειδικότητα* | Δάσκαλος | 116 | 1,00 | 5,00 | 2,95 | 0,85 |
| | Εκπαιδευτικός Ειδικότητας | 45 | 1,33 | 5,00 | 2,64 | 0,83 |
| Μεταπτυχιακές σπουδές | Ναι | 77 | 1,00 | 4,67 | 2,86 | 0,86 |
| | Όχι | 84 | 1,00 | 5,00 | 2,87 | 0,85 |

* Στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο $\alpha=0,05$

Πίνακας 7. Περιγραφικά στατιστικά του βαθμού αξιοποίησης καινοτόμων διδακτικών πρακτικών

3.2 Παραγοντική ανάλυση της υποεπάρκειας του ερωτηματολογίου που μελετά την επαγγελματική ικανοποίηση

Από την Παράλληλη Ανάλυση που πραγματοποιήσαμε, για τον προσδιορισμό του πλήθους των παραγόντων που αναπαριστούν τη δομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε ότι μόνο δύο (με ιδιοτιμές 8,516 και 1,684) φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντικοί. Κατά τη διερεύνηση των 22 σχετικών δηλώσεων, αφού λάβαμε υπόψη μας τους δύο αυτούς παράγοντες, εντοπίσαμε ικανοποιητική παραγοντική δομή: Bartlett's Test of Sphericity $\chi^2(231)=1546,98 p<0,01$, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)=0,926 και Measure Sample Adequacy (MSA)>0,800. Για την καλύτερη διάκριση της

προαναφερόμενης δομής, χρησιμοποιήσαμε περιστροφή συσχετισμένων παραγόντων (promax). Ταυτόχρονα, συμπεριλάβαμε μόνο τις δηλώσεις με απόλυτες φορτίσεις τουλάχιστον 0.5 (Field, 2013). Η παραγοντική δομή δύο παραγόντων (πίνακας 8), αν και εξηγεί μόνο το 46,362% της συνολικής διακύμανσης (1^{ος} παράγοντας 38,710 και 2^{ος} παράγοντας 7,652), θεωρείται ικανοποιητική, αφού υποδεικνύει ομάδες παρόμοιων σημασιολογικά μεταβλητών. Από την τελική δομή αποκλείστηκαν 6 δηλώσεις (Γ.1, Γ.3, Γ.5, Γ.12, Γ.15, Γ.17) με χαμηλές φορτίσεις ($|loadings| < 0,5$).

| Δηλώσεις | Φορτίσεις | |
|--|-------------------|-------------------|
| | 1ος Παράγοντας | 2ος Παράγοντας |
| Γ.2 Συνήθως το επάγγελμά μου είναι αρκετά ενδιαφέρον, ώστε να μη βαριέμαι. | 0,684 | |
| Γ.4_rev ¹ Θεωρώ τη δουλειά μου αρκετά δυσάρεστη. | 0,847 | |
| Γ.6_rev Συχνά βαριέμαι το επάγγελμά μου. | 0,796 | |
| Γ.7 Αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένος/η με την παρούσα εργασία μου. | 0,514 | |
| Γ.8_rev Τις περισσότερες φορές πρέπει να αναγκάζω τον εαυτό μου να πάει στη δουλειά. | 0,761 | |
| Γ.9 Προς το παρόν, είμαι ικανοποιημένος/η με τη δουλειά μου. | 0,663 | |
| Γ.10_rev Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου δεν είναι πια τόσο ενδιαφέρουσα, συγκριτικά με άλλες που θα μπορούσα να βρω. | 0,671 | |
| Γ.11_rev Δεν μου αρέσει καθόλου η δουλειά μου τώρα, σε αντίθεση με τα πρώτα χρόνια υπηρεσίας μου. | 0,682 | |
| Γ.13 Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος/η με τη δουλειά μου. | 0,666 | |
| Γ.14_rev Κάθε μέρα στη δουλειά, μου φαίνεται ατελείωτη. | 0,656 | |
| Γ.16_rev Η δουλειά μου δε με ενδιαφέρει αρκετά. | 0,722 | |
| Γ.18_rev Είμαι απογοητευμένος/η που ανέλαβα αυτή τη δουλειά. | 0,799 | |
| Γ.19 Νιώθω ικανοποιημένος /η από τη φύση του επαγγέλματός μου και την καθημερινή μου επαφή με τα παιδιά. | 0,595 | |

¹ Αντιστροφή δηλώσεων.

| | |
|--|-------|
| Γ.20 Αισθάνομαι ικανοποιημένος/η από τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες που μου δίνονται, ώστε να εξελιχθώ επαγγελματικά. | 0,855 |
| Γ.21 Το έργο μου και οι προσπάθειές μου αναγνωρίζονται από τους γονείς των μαθητών μου και από την κοινωνία. | 0,734 |
| Γ.22 Νιώθω ικανοποιημένος/η από τις οικονομικές απολαβές μου. | 0,856 |

Πίνακας 8. Εξαγόμενοι παράγοντες με τις αντίστοιχες φορτίσεις τους

Λαμβάνοντας υπόψη τις υψηλές φορτίσεις (κατά απόλυτη τιμή) σε κάθε παράγοντα, διαπιστώνουμε ότι ο πρώτος μπορεί να οριστεί ως «*Επαγγελματική ικανοποίηση λόγω ενδογενών παραγόντων*» και ο δεύτερος ως «*Επαγγελματική ικανοποίηση λόγω εξωγενών παραγόντων*». Στη συνέχεια διερευνούμε πώς διαφοροποιούνται οι τιμές τους στις διάφορες ομάδες των εκπαιδευτικών με βάση τα δημογραφικά-επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους.

3.2.1 Επαγγελματική ικανοποίηση λόγω ενδογενών παραγόντων

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν επαγγελματική ικανοποίηση λόγω ενδογενών παραγόντων σε μεγάλο βαθμό, αφού η ΜΤ της βρίσκεται αρκετά πάνω από το μέσο της κλίμακας (ΜΤ=3,98). Επιπλέον, παρατηρούμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με την ειδικότητα των συμμετεχόντων ($t(159)=3,138$, $p=0,002$), με τους δασκάλους να δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης λόγω ενδογενών παραγόντων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων, την ηλικία, τη σχέση εργασίας, τα έτη προϋπηρεσίας, καθώς και το αν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές ή όχι.

| | | Πλήθος | Ελ. | Μεγ. | Μ.Τ. | Τ.Α. |
|------------------------------|--------------------|--------|------|------|------|------|
| ΕΙ λόγω ενδογενών παραγόντων | | 161 | 2,00 | 5,00 | 3,97 | 0,57 |
| Φύλο | Άντρας | 48 | 2,00 | 5,00 | 3,96 | 0,62 |
| | Γυναίκα | 113 | 2,38 | 5,00 | 3,98 | 0,54 |
| Ηλικιακές ομάδες | 25-34 | 53 | 2,77 | 5,00 | 4,00 | 0,54 |
| | 35-44 | 53 | 2,38 | 4,92 | 3,98 | 0,57 |
| | 45 και άνω | 55 | 2,00 | 5,00 | 3,94 | 0,59 |
| Σχέση εργασίας | Μόνιμος | 115 | 2,00 | 5,00 | 4,01 | 0,57 |
| | Αναπληρωτής - ΕΣΠΑ | 46 | 2,77 | 5,00 | 3,87 | 0,54 |
| Έτη συνολικής υπηρεσίας στην | έως και 10 έτη | 46 | 2,46 | 5,00 | 3,84 | 0,56 |
| | 11-20 έτη | 80 | 2,00 | 4,92 | 4,04 | 0,55 |

| | | | | | | |
|--------------------------|------------------------------|-----|------|------|------|------|
| εκπαίδευση | 21 και άνω | 35 | 2,77 | 5,00 | 4,00 | 0,59 |
| | Δάσκαλος | 116 | 2,77 | 5,00 | 4,06 | 0,47 |
| Ειδικότητα* | Εκπαιδευτικός Ειδικότητας | 45 | 2,00 | 5,00 | 3,76 | 0,72 |
| Μεταπτυχιακές σπουδές | Ναι | 77 | 2,00 | 5,00 | 3,98 | 0,56 |
| | Όχι | 84 | 2,46 | 5,00 | 3,97 | 0,58 |

* Στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο $\alpha=0,05$

Πίνακας 9. Περιγραφικά στατιστικά του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών εξαιτίας της επίδρασης ενδογενών παραγόντων

3.2.2 Επαγγελματική ικανοποίηση λόγω εξωγενών παραγόντων

Σε αντίθεση με όσα αναφέρουμε στην προηγούμενη ενότητα, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν επαγγελματική ικανοποίηση λόγω εξωγενών παραγόντων σε μικρό βαθμό, αφού η ΜΤ της συγκεκριμένης μεταβλητής βρίσκεται κάτω από το μέσο της κλίμακας (ΜΤ=2,74). Επιπλέον, παρατηρούμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με την ειδικότητα των συμμετεχόντων ($t(159)=2,862$, $p=0,005$), με τους δασκάλους να δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης λόγω εξωγενών παραγόντων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

| | | Πλήθος | Ελ. | Μεγ. | Μ.Τ. | Τ.Α. |
|---|--------------------|--------|------|------|------|------|
| ΕΙ λόγω εξωγενών παραγόντων | | 161 | 1,00 | 4,67 | 2,74 | 0,80 |
| Φύλο | Άντρας | 48 | 1,00 | 4,67 | 2,74 | 0,94 |
| | Γυναίκα | 113 | 1,00 | 4,33 | 2,74 | 0,73 |
| Ηλικιακές ομάδες | 25-34 | 53 | 1,00 | 4,33 | 2,86 | 0,85 |
| | 35-44 | 53 | 1,00 | 4,67 | 2,57 | 0,77 |
| | 45 και άνω | 55 | 1,00 | 4,33 | 2,79 | 0,76 |
| Σχέση εργασίας | Μόνιμος | 115 | 1,00 | 4,67 | 2,71 | 0,75 |
| | Αναπληρωτής - ΕΣΠΑ | 46 | 1,00 | 4,33 | 2,82 | 0,90 |
| Έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση | έως και 10 έτη | 46 | 1,00 | 4,33 | 2,83 | 0,86 |
| | 11-20 έτη | 80 | 1,00 | 4,67 | 2,61 | 0,76 |
| | 21 και άνω | 35 | 1,00 | 4,33 | 2,91 | 0,76 |
| Ειδικότητα* | Δάσκαλος | 116 | 1,00 | 4,67 | 2,85 | 0,77 |
| | Εκπαιδευτικός | 45 | 1,00 | 4,33 | 2,46 | 0,79 |

| | | Ειδικότητας | | | | |
|--------------------------|-----|-------------|------|------|------|------|
| Μεταπτυχιακές σπουδές | Ναι | 77 | 1,00 | 4,00 | 2,77 | 0,78 |
| | Όχι | 84 | 1,00 | 4,67 | 2,71 | 0,81 |

* Στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο $\alpha=0,05$

Πίνακας 10. Περιγραφικά στατιστικά του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών εξαιτίας της επίδρασης εξωγενών παραγόντων

3.2.3 Η συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Λαμβάνοντας υπόψη ότι στις περισσότερες έρευνες δε γίνεται διάκριση της επαγγελματικής ικανοποίησης σε ενδογενή και εξωγενή, αλλά και για να μπορέσουμε να συγκρίνουμε τα αποτελέσματα της δικής μας με αυτά προγενέστερων, υπολογίσαμε τον μέσο όρο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και στις 16 σχετικές δηλώσεις. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε (πίνακας 11) ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν επαγγελματική ικανοποίηση συνολικά σε μεγάλο βαθμό, αφού η ΜΤ της βρίσκεται αρκετά πάνω από το μέσο της κλίμακας (ΜΤ=3,76). Επιπλέον, υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με την ειδικότητά τους ($t(159)=2,990$, $p=0,004$), με τους δασκάλους να δηλώνουν μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων, την ηλικία τους, τη σχέση εργασίας τους, τα έτη προϋπηρεσίας τους και το αν έχουν ή όχι μεταπτυχιακές σπουδές.

| | | Πλήθος | Ελ. | Μεγ. | Μ.Τ. | Τ.Α. |
|---|---------------------------|--------|------|------|------|------|
| Συνολική ΕΙ | | 161 | 1,82 | 4,88 | 3,76 | 0,54 |
| Φύλο | Αντρας | 48 | 1,82 | 4,82 | 3,75 | 0,60 |
| | Γυναίκα | 113 | 2,26 | 4,88 | 3,76 | 0,51 |
| Ηλικιακές ομάδες | 25-34 | 53 | 2,76 | 4,88 | 3,80 | 0,52 |
| | 35-44 | 53 | 2,26 | 4,81 | 3,73 | 0,54 |
| | 45 και άνω | 55 | 1,82 | 4,82 | 3,74 | 0,57 |
| Σχέση εργασίας | Μόνιμος | 115 | 1,82 | 4,82 | 3,78 | 0,55 |
| | Αναπληρωτής - ΕΣΠΑ | 46 | 2,76 | 4,88 | 3,69 | 0,51 |
| Έτη συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση | έως και 10 έτη | 46 | 2,38 | 4,88 | 3,66 | 0,54 |
| | 11-20 έτη | 80 | 1,82 | 4,81 | 3,79 | 0,53 |
| | 21 και άνω | 35 | 2,69 | 4,82 | 3,81 | 0,55 |
| Ειδικότητα* | Δάσκαλος | 116 | 2,69 | 4,82 | 3,85 | 0,46 |
| | Εκπαιδευτικός Ειδικότητας | 45 | 1,82 | 4,88 | 3,53 | 0,66 |

| | | | | | | |
|-----------------------|-----|----|------|------|------|------|
| Μεταπτυχιακές σπουδές | Ναι | 77 | 1,82 | 4,82 | 3,77 | 0,54 |
| | Όχι | 84 | 2,38 | 4,88 | 3,75 | 0,54 |

* Στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο $\alpha=0,05$

Πίνακας 11. Περιγραφικά στατιστικά της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

3.3 Συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του σχολικού κλίματος

Για να ελέγξουμε κατά πόσο υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών του σχολικού κλίματος με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διερευνήσαμε τις αντίστοιχες συσχετίσεις. Μία πρώτη διαπίστωση είναι ότι αυτές, σε όλες τις περιπτώσεις, είναι θετικές και στατιστικά σημαντικές (πίνακας 12). Πιο συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη τη φθίνουσα σειρά των συσχετίσεων των πέντε παραγόντων του σχολικού κλίματος με τη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση παρατηρούμε ότι μεγαλύτερη ερμηνευτική δύναμη έχουν: α) ο βαθμός συνεργασίας μαθητών - εκπαιδευτικών (μέτρια συσχέτιση $r=0,421$), β) ο βαθμός συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους άλλους εκπαιδευτικούς (μικρή συσχέτιση $r =0,349$), γ) ο βαθμός επάρκειας σε υλικά και μέσα διδασκαλίας (μικρή συσχέτιση $r=0,334$), δ) ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων (μικρή συσχέτιση $r =0,324$) και ε) ο βαθμός σχεδιασμού και υλοποίησης καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (μικρή συσχέτιση $r =0,263$).

| | | ΕΙ λόγω ενδογενών παραγόντων | ΕΙ λόγω εξωγενών παραγόντων | ΕΙ Συνολικά |
|----------------------|---------------------|------------------------------|-----------------------------|-------------|
| Εργασιακό κλίμα: ΣΕ | Pearson Correlation | 0,355* | 0,160* | 0,349* |
| | p-value (2-tailed) | 0,001 | 0,043 | 0,000 |
| | N | 161 | 161 | 161 |
| Εργασιακό κλίμα: ΣΕΜ | Pearson Correlation | 0,408* | 0,263* | 0,421* |
| | p-value (2-tailed) | 0,000 | 0,001 | 0,000 |
| | N | 161 | 161 | 161 |
| Εργασιακό κλίμα: ΥΜΔ | Pearson Correlation | 0,305* | 0,273* | 0,334* |
| | p-value (2-tailed) | 0,001 | 0,001 | 0,000 |
| | N | 161 | 161 | 161 |
| Εργασιακό κλίμα: ΣΛΑ | Pearson Correlation | 0,310* | 0,216* | 0,324* |
| | p-value (2- | 0,001 | 0,006 | 0,000 |

| | | tailed) | | | |
|----------------------------|------------------------|---------|--------|--------|--------|
| | | N | 161 | 161 | 161 |
| Εργασιακό κλίμα: ΚΕΠ | Pearson Correlation | | 0,253* | 0,169* | 0,263* |
| | p-value (2- tailed) | | 0,001 | 0,032 | 0,001 |
| | | N | 161 | 161 | 161 |

** . Στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο $\alpha=0,05$

Πίνακας 3. Συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων του σχολικού κλίματος και των διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης

4. Συζήτηση και συμπεράσματα

Απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης σχετικά με το ποιος είναι ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας, διαπιστώνουμε ότι, παρά τις δύσκολες οικονομικές και κοινωνικές συγκυρίες που επικρατούν στη χώρα μας, αυτός είναι υψηλός. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνεται από πρόσφατες έρευνες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Αντωνόπουλος, 2017 · Βασιλάκη, 2012 · Ζουραντζή κ. συν., 2006 · Λιάκου, 2015 · Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2016). Ειδικότερα, η παραγοντική ανάλυση της επαγγελματικής ικανοποίησης ανέδειξε δύο ομάδες παραγόντων: τους ενδογενείς και τους εξωγενείς. Μάλιστα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση λόγω ενδογενών και χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση λόγω εξωγενών παραγόντων. Το εν λόγω εύρημα παρέχει άμεση στήριξη στο μοντέλο των τριών τομέων - περιοχών των Dinham και Scott (1998, 2000), σύμφωνα με το οποίο οι παράγοντες ικανοποίησης ή εσωτερικοί, οι οποίοι βασίζονται στη φύση της εργασίας των εκπαιδευτικών, επιφέρουν επαγγελματική ικανοποίηση. Αντίθετα, οι παράγοντες δυσαρέσκειας ή εξωτερικοί, οι οποίοι αφορούν γενικά τους θεσμούς και το εκπαιδευτικό σύστημα, προκαλούν επαγγελματική δυσαρέσκεια.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο εξέταζε εάν διαφοροποιείται η επαγγελματική ικανοποίηση με βάση τα δημογραφικά - επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι κάτι τέτοιο δεν ισχύει για το φύλο, την ηλικία, τη σχέση εργασίας, τα έτη προϋπηρεσίας και τις μεταπτυχιακές σπουδές τόσο στο σύνολο της συγκεκριμένης μεταβλητής όσο και στις δύο επιμέρους διαστάσεις της: την ενδογενή και την εξωγενή. Αντίθετα, η ειδικότητα φαίνεται να τη διαφοροποιεί συνολικά, αλλά και στις δύο διαστάσεις της, κάτι που αποτελεί πρωτότυπο εύρημα της παρούσας έρευνας, αφού το εν λόγω χαρακτηριστικό δε βρέθηκε να έχει εξεταστεί από προγενέστερες μελέτες, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι εμφάνισαν μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Μία πιθανή ερμηνεία του συγκεκριμένου ευρήματος είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, σε αντίθεση με τους δασκάλους, συχνά αναγκάζονται να μετακινούνται σε 4-5 σχολεία προκειμένου να συμπληρώσουν το εργασιακό τους ωράριο, κάτι που δε συμβάλλει στην ικανοποίηση των αναγκών ύπαρξης (ανάγκες ασφαλείας, σταθερότητας), σχέσεων (κοινωνικές ανάγκες) και ανάπτυξης (αναγνώριση του έργου τους και αυτοπραγμάτωση), πάνω στις οποίες στηρίζεται η θεωρία ERG του Alderfer. Επιπλέον, δεν ικανοποιείται η ανάγκη δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων, η οποία σύμφωνα με τη θεωρία της επίτευξης του McClelland συμβάλλει στη συνεργασία, την αποδοχή, τον σεβασμό, την αφοσίωση και την επιβεβαίωση του ατόμου από την ομάδα στην οποία ανήκει.

Αναφορικά με την αξιολόγηση του σχολικού κλίματος, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το κλίμα που επικρατεί στα σχολεία τους ως ανοιχτό -

θετικό, κάτι που βρίσκεται σε συμφωνία με προγενέστερες έρευνες (Grayson & Alvarez, 2008 · Johnson & Stevens, 2006 · Καβούρη, 1998). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αξιολογούν θετικά τις μεταβλητές που αφορούν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία μαθητών - εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, ενώ εξέφρασαν δυσαρέσκεια σχετικά με την επάρκεια υλικών - μέσων διδασκαλίας και την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών, διαπίστωση η οποία καταγράφεται και σε άλλες έρευνες (Chaplain, 1995 · Τσατσουλή, 2017).

Όσον αφορά τα δημογραφικά - επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, σημαντικές διαφοροποιήσεις στην αξιολόγηση του σχολικού κλίματος παρατηρούνται ανάλογα με την ηλικία, τη σχέση εργασίας, τα έτη προϋπηρεσίας και την ειδικότητα του ερωτώμενου. Σε ό,τι αφορά την ηλικία, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας αξιολογούν με θετικότερο τρόπο το σχολικό κλίμα σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους τους, συμπεράσμα στο καταλήγει και η Orzea (2016). Η ηλικία φαίνεται να επιδρά ισχυρά θετικά στις μεταβλητές συνεργασία εκπαιδευτικών - μαθητών και επάρκεια υλικών - μέσων διδασκαλίας, λόγω της αυξημένης εμπειρίας που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας σε σχέση με τους νεότερους. Προφανώς, οι υψηλές προσδοκίες των νεότερων εκπαιδευτικών επιδρούν αρνητικά στην αξιολόγηση των συγκεκριμένων μεταβλητών. Αναφορικά με τη σχέση εργασίας, τα ευρήματά μας έδειξαν ότι διαφοροποιεί την αντίληψη του σχολικού κλίματος σε όλες τις μεταβλητές του, με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς να το αξιολογούν με ευνοϊκότερο τρόπο, από ότι οι αναπληρωτές. Το εργασιακό καθεστώς των τελευταίων, σε συνδυασμό με τη μη σταθερή και επισφαλής παρουσία τους στον χώρο της εκπαίδευσης, οδηγεί / προκαλεί, πιθανόν, την αρνητική αξιολόγηση του σχολικού κλίματος. Όσον αφορά τα έτη προϋπηρεσίας, φαίνεται ότι αποτελούν παράγοντα διαφοροποίησης του σχολικού κλίματος σχεδόν σε όλες τις μεταβλητές του, συμπεράσμα το οποίο αναφέρεται κι από άλλους ερευνητές (Τσατσουλή, 2017 · Τσολακίδη, 2010).

Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη επαγγελματική εμπειρία αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, συμμετέχουν περισσότερο στη λήψη αποφάσεων και συνεργάζονται περισσότερο με τους μαθητές βελτιώνοντας σχεδόν όλες τις μεταβλητές που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα. Η ειδικότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι αποτελεί και αυτή παράγοντα διαφοροποίησης στην αξιολόγηση του σχολικού κλίματος σε όλες τις μεταβλητές του. Πιο συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι αξιολογούν με θετικότερο τρόπο το σχολικό κλίμα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Το εν λόγω εύρημα ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι συνθήκες εργασίας των τελευταίων (συχνές μετακινήσεις για τη συμπλήρωση του εργασιακού τους ωραρίου) δεν τους παρέχουν τις ίδιες ευκαιρίες ανάπτυξης σχέσεων και ανάληψης πρωτοβουλιών με τους δασκάλους, οι οποίοι εργάζονται καθημερινά σε ένα σταθερό και οικείο περιβάλλον. Το συγκεκριμένο εύρημα συγκλίνει αρκετά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό του σχολικού κλίματος που έδωσαν οι Fisher & Frasher (1990), σύμφωνα με τον οποίο η συγκεκριμένη έννοια προσδιορίζεται από το ψυχοκοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, αλλά κι από το ηθικό τους (Brown & Henry, 1992).

Τέλος, σε ό,τι αφορά τη σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και επαγγελματικής ικανοποίησης, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαφάνηκε ότι όλες οι μεταβλητές - παράγοντες του σχολικού κλίματος εμφανίζουν θετικές και στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με την επαγγελματική ικανοποίηση συνολικά, αλλά και με τις δύο επιμέρους διαστάσεις της: την ενδογενή και την εξωγενή. Το συγκεκριμένο εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες (Bolger & Nir, 2012 · Collie et al., 2012 · Huang & Waxman, 2009 · Taylor & Tashakkori, 1995). Μάλιστα, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι οι μεταβλητές του σχολικού κλίματος που συσχετίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό με την επαγγελματική ικανοποίηση είναι η συνεργασία μαθητών - εκπαιδευτικών και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, κάτι το οποίο συμφωνεί με την έρευνα των Σωτηρίου & Ιορδανίδη (2015). Επίσης, το προαναφερόμενο εύρημα υποστηρίζεται κι από την έρευνα των Collie et al. (2012), η οποία υπογραμμίζει ότι το σύνολο των ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών του σχολικού κλίματος αποτελεί παράγοντα διαμόρφωσης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι πρόκειται για μεταβλητές - παράγοντες που ανήκουν στο εσωτερικό πεδίο του σχολείου. Συγκεκριμένα, στην τρίτη περιοχή του μοντέλου των Dinham και Scott (1998, 2000), και κατέχουν τον σημαντικότερο ρόλο στη διαμόρφωση του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες αυτοί βελτιώνουν τόσο την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών όσο και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Επίσης, είναι αναγκαίο να καλλιεργούνται μέσα από ποικίλες ενδοσχολικές δραστηριότητες (π.χ., συνεργατική διδασκαλία, καινοτόμα προγράμματα κτλ.), οι οποίες μπορούν να

υλοποιηθούν σε κάθε σχολική μονάδα χωρίς την παρέμβαση εξωτερικών παραγόντων (Σωτηρίου & Ιορδανίδη, 2015).

5. Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι τα προαναφερόμενα συμπεράσματα υπόκεινται σε ορισμένους περιορισμούς. Ειδικότερα, το βολικό δείγμα της παρούσας έρευνας προέρχεται μόνο από μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή της χώρας μας, τα δημοτικά σχολεία της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας. Συνεπώς δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματά της. Μία λύση του συγκεκριμένου προβλήματος θα ήταν να σχεδιαστούν μελλοντικά έρευνες με μεγαλύτερο γεωγραφικό εύρος, ίσως σε πανελλαδικό επίπεδο. Ακόμη, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί συγκριτική μελέτη μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, ενδιαφέρονσα θα ήταν μια έρευνα η οποία θα μελετούσε και άλλες μεταβλητές, όπως την περιοχή των σχολείων (αστική, ημιαστική, αγροτική) στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και την κατοχή θέσης ευθύνης.

Τέλος, με βάση τα ευρήματά μας θα μπορούσαμε να διαμορφώσουμε ορισμένες προτάσεις όσον αφορά τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών μας μονάδων. Ειδικότερα, την:

- Λήψη μέτρων για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος, έτσι ώστε να εργάζονται οι εκπαιδευτικοί καθημερινά σε ένα σταθερό και οικείο εργασιακό περιβάλλον, συμβάλλοντας στην επαγγελματική τους ικανοποίηση (Ηλιοφώτου κ. συν., 2014).
- Εφαρμογή του θεσμού του μέντορα - συμβούλου για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, ώστε οι τελευταίοι να βοηθηθούν στην ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας, στη λήψη αποφάσεων, αλλά και στην ανάληψη πρωτοβουλιών, έχοντας την ηθική και πρακτική στήριξη ενός ώριμου συμβούλου (Ανθοπούλου, 1999).
- Παροχή «εσωτερικών» και «εξωτερικών» κινήτρων στους εκπαιδευτικούς με στόχο την παρακίνησή τους στην υλοποίηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (Χατζηπαντελή, 1999), όπως είναι οι συνεργατικές διδασκαλίες, οι οποίες συμβάλλουν στην καλλιέργεια ενός ανοιχτού - θετικού σχολικού κλίματος (Πασιαρδή, 2001).
- Βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων και ενίσχυση των διαθέσιμων υλικών και μέσων διδασκαλίας, αναβαθμίζοντας την παρεχόμενη εκπαίδευση (Ματσαγγούρας, 2003) μέσω της αύξησης των κονδυλίων για την παιδεία.

Βιβλιογραφία

- Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ. *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (τομ. Β', σελ. 17-92). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αντωνόπουλος, Ν. (2017). «Παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης». (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βασιλάκη, Δ. (2012). *Η σημασία της παρότρησης και των κινήτρων ως παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Π.Τ.Δ.Ε.
- Beare, H., Caldwell, B.J., & Millikan, R. (1989). *Creating an Excellent School*. London: Routledge.
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50, 287-306.
- Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of applied psychology*, 35, 307-311.

- Brown, G. J., & Henry, D. (1992). Using the climate survey to drive school reform. *Contemporary Education*, 63(4), 277.
- Chaplain, R. P. (1995). Stress and job satisfaction: A study of English primary school teachers. *Educational Psychology*, 15(4), 473-489.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School Climate and Social - Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology American Psychological Association* 104(4), 1189-1204.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ.: Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Εκδόσεις Ίων/ Έλλην.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1998). Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και οι σχετικές θεωρίες. Στο: Κασσωτάκης, Ι. Μ. (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Δαρδανός.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three-domain model of teacher and school executive career satisfaction. *The Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third outer domain of teacher satisfaction. *The Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage Publications Ltd.
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1990). *School climate: Assessing and improving school environments* (Set: Research Information for Teachers No. 2, Item 4). Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research.
- Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α., & Πιντζοπούλου, Ε. (2006). Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 3(2), 18-28.
- Georgellis, Y., & Lange, T. (2012). Traditional versus Secular Values and the Job-Life Satisfaction Relationship across Europe. *British Journal of Management*, 23, 437-454.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H.K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and teacher education*, 24(5), 1349-1363.
- Ηλιοφώτου Μ., Γεωργίου Μ., Σωκράτους Μ. (2014). *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών. Θεωρία και Σύγχρονη Έρευνα*. Αθήνα: Ίων.
- Ho, C. L., & Au, W. T. (2006). Teaching satisfaction scale measuring job satisfaction of teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 172-185.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. (2005). *Educational Administration Theory, Research and Practice* (7th ed.). New York: Mc Graw-Hill, Inc.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. (2013). *Educational Administration Theory, Research and Practice* (9th ed.). New York: Mc Graw-Hill, Inc.
- Huang, S. Y. L., & Waxman, H. C. (2009). The association of school environment to student teachers' satisfaction and teaching commitment. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 235-243.
- James, L. R., & Tetrick, L.E. (1986). Confirmatory factor analytic tests of three causal models relating job perceptions to job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 71 (1), 77- 82.
- Johnson, B., & Stevens, J. J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research*, 9(2), 111-122.
- Johnson, B., Stevens, J.J., & Zvoch, K. (2007). Teachers' perceptions of school climate: A validity study of scores from the revised school level environment questionnaire. *Educational and psychological measurement*, 67, 833-844.

- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.
- Κάντας, Α. (1997). *Οργανωτική - Βιομηχανική ψυχολογία. Κίνητρα - Επαγγελματική ικανοποίηση - Ηγεσία* (2^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρου, Α. (2008). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Πρακτικά διημερίδων, Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη, Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου 2008, 48-53.
- Κατσης, Α., Σιδερίδης, Γ., Εμβαλωτής, Α. (2010) *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44, 712-722.
- Koustelios, A. (1991). *The relationships between organizational cultures and job satisfaction in three selected industries in Greece*. University of Manchester, Manchester, UK.
- Lawler, E. E., & Porter, L. W. (1967). The effect of performance on job satisfaction. *Industrial Relations*, 7(1), 20-28.
- Λιάκου, Γ. (2015). *Προσωπικότητα και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally, 1297- 1349.
- Matloga, E. S. (2005). *Investigating job satisfaction of primary and secondary rural farm school teachers* (Unpublished doctoral dissertation). University of Johannesburg, Johannesburg, South Africa.
- Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. (3^η εκδ., Τόμ. Α). Αθήνα: Ιδίου.
- Menon, M. E., Papanastasiou, E., & Zembylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables: Evidence from Cyprus. *International Studies in Educational Administration*, 36(3), 75-87.
- Orzea, I.E. (2016). Teachers' perspective on school climate. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov*. Series VII: Social sciences. Law, 9(58), 147-152.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας: έννοια, χαρακτηριστικά, είδη και στάδια της επιστημονικής έρευνας* (Τόμ. Α). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία - Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2016). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών της 9ης Περιφέρειας Σ.Σ. Π.Ε. Αττικής. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 249-261.
- Rentoul, A. J., & Fraser, B. J. (1983). Development of a school-level environment questionnaire. *Journal of Educational Administration*, 21, 21-39.
- Rice, R. W., McFarlin, D. B., & Bennett, D. E. (1989). Standards of comparison and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 591-598.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. (2002). *Supervision: a Redefinition*. (7th ed.). Singapore: McGraw-Hill.

- Shouksmith, G., Pajo, K., & Jepsen, A. (1990). Construction of a multidimensional scale of job satisfaction. *Psychological Reports*, 67(2), 355-364.
- Σωτηρίου, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Preschool and Primary Education*, 3(1), 80-100.
- Taylor, D., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63, 217-230.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.
- Τικταπανίδης, Δ. (2017). «Διερεύνηση της σχέσης του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση Δυτικής Μακεδονίας». (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Τσατσουλή, Α. (2017). «Αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσπρωτίας». (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Τσολακίδης, Ι. (2010). *Το οργανωσιακό κλίμα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των Γενικών Λυκείων του Νομού Μαγνησίας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Π.Τ.Δ.Ε.
- Voris, B. C. (2011). *Teacher efficacy, job satisfaction, and alternative certification in early career special education teachers* (Unpublished Doctoral Dissertation, University of Kentucky). Retrieved March 2019 from https://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1158&context=gradschool_diss
- Wang, M.T., & Degol, J.L. (2015). School Climate: A Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χυτήρης, Λ. Σ. (2013). *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: ΦΑΙΔΙΜΟΣ.