



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«MBA Digital Business»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η συμβολή της συμβουλευτικής καθοδήγησης (mentoring) στον κλάδο της Εκπαίδευσης, η εργασιακή ικανοποίηση και η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών

ΖΩΗ ΔΗΜΗΤΡΑ (ΑΜ 21007)

ΧΡΥΣΟΝΙΔΟΥ ΑΦΡΟΔΙΤΗ (ΑΜ 21035)

Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Ιωάννης Σαλμόν

ΙΟΥΛΙΟΣ 2023



UNIVERSITY OF WEST ATTICA
FACULTY OF ADMINISTRATION, ECONOMICS AND SOCIAL SCIENCES SCIENTIST

DEPARTMENT OF BUSINESS ADMINISTRATION

Postgraduate program
«MBA Digital Business»

DIPLOMA THESIS

**The contribution of mentoring in the field of Education, job satisfaction and organizational
commitment of teachers**

ZOI DIMITRA (AM 21007)

CHRYSONIDOU AFRODITI (AM 21035)

Supervisor name and surname: Dr. Ioannis Salmon

JULY 2023



Τίτλος εργασίας

“Η συμβολή της συμβουλευτικής καθοδήγησης (mentoring) στον κλάδο της Εκπαίδευσης, η εργασιακή ικανοποίηση και η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών”

Μέλη Εξεταστικής Επιτροπής συμπεριλαμβανομένου και του Εισηγητή

Η μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία εξετάστηκε επιτυχώς από την κάτωθι Εξεταστική Επιτροπή:

Α/α	ΟΝΟΜΑ ΕΠΩΝΥΜΟ	ΒΑΘΜΙΑΔΑ/ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΨΗΦΙΑΚΗ ΥΠΟΓΡΑΦΗ
	ΣΑΛΜΟΝ ΙΩΑΝΝΗΣ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	
	ΠΑΝΟΠΟΥΛΟΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	
	ΓΚΟΥΜΑΣ ΣΠΥΡΙΔΩΝ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη **Ζώη Δήμητρα** του Ιωάννη, με αριθμό μητρώου **MBA 21007** φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών **MBA - Digital Business** του Τμήματος Διοίκηση Επιχειρήσεων της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα



Η κάτωθι υπογεγραμμένη **Χρυσονίδου Αφροδίτη** του Θεόδωρος, με αριθμό μητρώου **MBA 21035** φοιτήτρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών **MBA - Digital Business** του Τμήματος Διοίκηση Επιχειρήσεων της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών

ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα



*** Ονοματεπώνυμο /Ιδιότητα**

Ψηφιακή Υπογραφή Επιβλέποντα
(Υπογραφή)

Πρόλογος - Ευχαριστίες

Με την παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνονται οι σπουδές μας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «MBA - Digital Business» του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

Η επιλογή του θέματος έγινε λόγω της σπουδαιότητας του έργου του εκπαιδευτικού καθώς δεν αποτελεί ένα απλό επάγγελμα αλλά αντιθέτως θεωρείται δίκαια ως λειτούργημα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται στην μεταλαμπάδευση γνώσεων αλλά έχει κοινωνικές προεκτάσεις.

Σε αυτό το σημείο θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή Σαλμόν Ιωάννη για την αποδοχή της πρότασης, τη συμβολή και καθοδήγηση για την εκπόνηση της διπλωματικής μας εργασίας.

Επίσης, ευχαριστούμε όλους τους διδάσκοντες που πλαισίωσαν το πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών για την συμβολή τους στην διεύρυνση των προσωπικών μας γνώσεων.

Θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους φίλους μου για την υποστήριξη τους καθ' όλη την διάρκεια των σπουδών μου.

Δήμητρα Ζώη

Προσωπικά, ευχαριστώ τον σύζυγό μου Πέτρο για την ψυχολογική υποστήριξη και την αμέριστη συμπαράσταση, καθώς επίσης δεν θα μπορούσα να παραλείψω το παιδί μου Παναγιώτη για την υπομονή και ωριμότητα που έδειξε όλο αυτό το διάστημα. Και τέλος, ευχαριστώ την αδερφή μου Δέσποινα για την έμπρακτη στήριξή της.

Αφροδίτη Χρυσονίδου

Πίνακας περιεχομένων

Πίνακας περιεχομένων.....	3
Πίνακας περιεχομένων σχημάτων	5
Πίνακας περιεχομένων διαγραμμάτων	6
Πίνακας περιεχομένων πινάκων	7
Περίληψη	9
Abstract	11
Ενότητα 1: Mentoring ή Συμβουλευτική Καθοδήγηση.....	12
1.1 Αποσαφήνιση του όρου μέντορα και καθοδηγούμενου	12
1.1.1 Τα χαρακτηριστικά και οι ρόλοι ενός Μέντορα	14
1.2 Η έννοια και το περιεχόμενο της συμβουλευτικής στον τομέα της Εκπαίδευσης	15
1.3 Η συμβουλή του θεσμού του Μέντορα και του Mentoring στην εκπαίδευση στην Ελλάδα	21
1.3.1 Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	21
1.3.2 Η Συμβουλευτική Καθοδήγηση στην Ελλάδα. Αναδρομή στο νομοθετικό πλαίσιο.	23
Ενότητα 2: Εργασιακή Ικανοποίηση	27
2.1 Εννοιολογική προσέγγιση.....	27
2.2 Θεωρίες εργασιακής ικανοποίησης	28
2.2.1 Οντολογικές Θεωρίες- Περιεχομένου.....	29
2.2.2 Μηχανιστικές Θεωρίες- Διεργασίας.....	34
2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση	40
2.4 Σημασία & συνέπειες της εργασιακής ικανοποίησης.....	44
2.5 Μέτρηση εργασιακής ικανοποίησης.....	46
2.6 Η εργασιακή ικανοποίηση στον κλάδο της εκπαίδευσης	51
2.6.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	51
2.6.2 Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.....	52
2.6.3 Έρευνες σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	54
2.7 Σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης.....	56
Ενότητα 3: Οργανωσιακή Δέσμευση.....	59
3.1 Εννοιολογική προσέγγιση της οργανωσιακής δέσμευσης.....	59

3.2 Μοντέλα οργανωσιακής δέσμευσης	60
3.2.1 Δισδιάστατο μοντέλο	61
3.2.2 Τρισδιάστατο μοντέλο	61
3.2.3 Μοντέλο τριών συνιστωσών της οργανωσιακής δέσμευσης των Meyer και Allen	62
3.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την οργανωσιακή δέσμευση	63
3.4 Αποτελέσματα της οργανωσιακής δέσμευσης.....	65
3.5 Σχέση Οργανωσιακής Δέσμευσης και Εργασιακής Ικανοποίησης	66
3.6 Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.....	68
3.6.1 Προσέγγιση της οργανωσιακής δέσμευσης στον κλάδο της Εκπαίδευσης	68
3.6.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την οργανωσιακή δέσμευσης των εκπαιδευτικών	69
3.6.3 Συνέπειες της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών	71
Ενότητα 4: Μεθοδολογία έρευνας και αποτελέσματα μέσω στατιστικής ανάλυσης SPSS.....	73
4.1 Μέθοδος έρευνας	73
4.2 Στατιστική ανάλυση δημογραφικών στοιχείων έρευνας	75
4.3 Στατιστική ανάλυση της συμβουλευτικής των εκπαιδευτικών.....	87
4.4 Στατιστική ανάλυση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών	93
4.5 Στατιστική ανάλυση της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών	102
5 Συμπεράσματα	110
Βιβλιογραφία	114
Παράρτημα 1: Το ερωτηματολόγιο	125

Πίνακας περιεχομένων σχημάτων

Σχήμα 1: Η ιεράρχηση των αναγκών του Maslow (Maslow pyramid) (Ηλιάδου, 2020).	30
Σχήμα 2: Οι θεωρίες των Herzberg-Maslow-Alderfer (Φιλοκώστα, 2020).	31
Σχήμα 3: Παράγοντες Υγιεινής και Παρακινήσεις (Φιλοκώστα, 2020).....	32
Σχήμα 4: Η θεωρία της δικαιοσύνης του Adams (Adams, 1965) (Κούτες, 2019).	34
Σχήμα 5: Η θεωρία κινητοποίησης του Vroom (Καπνισάκης, 2019).....	36
Σχήμα 6: Υπόδειγμα της θεωρίας των προσδοκιών των Porter και Lawler (Κούτες, 2019).	38
Σχήμα 7: Μοντέλο χαρακτηριστικών εργασίας των Hackman και Oldham (Νίκα, 2008).	40

Πίνακας περιεχομένων διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1: Φύλο.....	76
Διάγραμμα 2: Ηλικία	77
Διάγραμμα 3: Γραφική παράσταση Normal Q-Q Plot με την Ηλικία.	79
Διάγραμμα 4: Οικογενειακή Κατάσταση	80
Διάγραμμα 5: Εκπαίδευση	81
Διάγραμμα 6: Ιστόγραμμα ετών προϋπηρεσίας.....	83
Διάγραμμα 7: Γραφική παράσταση Normal Q-Q Plot με τα έτη προϋπηρεσίας.....	83
Διάγραμμα 8: Καθεστώς εργασίας	84
Διάγραμμα 9: Βαθμίδα εκπαίδευσης	85
Διάγραμμα 10: Περιφερειακή διεύθυνση εργασίας εκπαιδευτικών	87
Διάγραμμα 11: Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν δεχθεί συμβουλευτική ...	88

Πίνακας περιεχομένων πινάκων

Πίνακας 1:Φύλο	76
Πίνακας 2: Ηλικία.....	77
Πίνακας 3:Ηλικία.....	78
Πίνακας 4: Οικογενειακή Κατάσταση.....	79
Πίνακας 5:Εκπαίδευση	80
Πίνακας 6: Χρόνος προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.....	81
Πίνακας 7:Καθεστώς εργασίας.....	84
Πίνακας 8:Βαθμίδα εκπαίδευσης.....	85
Πίνακας 9: Περιφερειακή διεύθυνση εργασίας εκπαιδευτικών.....	86
Πίνακας 10: Εκπαιδευτικοί * Συμβουλευτική	87
Πίνακας 11: Η συμβουλευτική των εκπαιδευτικών, ως προς ...*	89
Πίνακας 12: Η συμβουλευτική των εκπαιδευτικών, ως προς ...*Μεγάλοι και Νέοι..	89
Πίνακας 13: Συμβουλευτική μεταξύ Μεγάλων και Νέων.	90
Πίνακας 14: Η συμβουλευτική, ως προς... *παλαιοί και νέοι.	91
Πίνακας 15:Η συμβουλευτική, ως προς... *παλαιοί και νέοι.	91
Πίνακας 16:Η συμβουλευτική, ως προς... *μόνιμος, αναπληρωτής και εκπαιδευτικοί ιδιωτικού τομέα.....	92
Πίνακας 17: Η συμβουλευτική, ως προς... *μόνιμος, αναπληρωτής και εκπαιδευτικοί ιδιωτικού τομέα.....	93
Πίνακας 18: Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως προς...*	93
Πίνακας 19: Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως προς...*φύλο.....	94
Πίνακας 20: Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως προς...*φύλο.....	95
Πίνακας 21: Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως προς...*μεγάλοι και νέοι.....	96
Πίνακας 22: Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως προς...*μεγάλοι και νέοι.....	97
Πίνακας 23: Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως προς...*παλαιοί και νέοι.....	97
Πίνακας 24:Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως προς...*παλαιοί και νέοι	98
Πίνακας 25: Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως προς...*καθεστώς εργασίας.....	99
Πίνακας 26: Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως προς...*καθεστώς εργασίας.....	100
Πίνακας 27: Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως προς...*βαθμίδα εκπαίδευση.....	101
Πίνακας 28: Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως προς...*βαθμίδα εκπαίδευση.....	101
Πίνακας 29: Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς...* ανά ηλικιακή ομάδα.	102

Πίνακας 30: Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς... * ανά ηλικιακή ομάδα	103
Πίνακας 31: Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς... * ανά ηλικιακή ομάδα	104
Πίνακας 32: Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς... * ανά ηλικιακή ομάδα	104
Πίνακας 33: Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς... *Παλαιοι, Νέοι	105
Πίνακας 34: Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς... *Παλαιοι, Νέοι	106
Πίνακας 35: Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς...*καθεστώς εργασίας.....	107
Πίνακας 36: Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς...*καθεστώς εργασίας.....	107
Πίνακας 37: Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς...*βαθμίδα εκπαίδευσης.....	108
Πίνακας 38: Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς...*βαθμίδα εκπαίδευσης.....	109

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνάται η εφαρμογή της συμβουλευτικής στο εργασιακό περιβάλλον και συγκεκριμένα στον τομέα της εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια ο θεσμός του mentoring εξαπλώνεται ιδιαίτερα σε χώρες του εξωτερικού ενώ στην Ελλάδα κάνει δειλά βήματα κερδίζοντας ωστόσο δημοτικότητα στον κύκλο των εκπαιδευτικών παρόλη την αρχική διστακτικότητα. Το mentoring ως ιδέα και ως πρακτική πλέον θεωρείται απαραίτητο για την επίτευξη προσωπικής και επαγγελματικής ανέλιξης-επιτυχίας. Γι' αυτό προγράμματα συμβουλευτικής αναπτύχθηκαν και εφαρμόζονται σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς και σε επιχειρήσεις. Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε και να ερευνήσουμε τον ρόλο του μέντορα ο οποίος ως έμπειρος εκπαιδευτικός προσφέρει εξατομικευμένη βοήθεια και στήριξη σε άπειρους εκπαιδευτικούς.

Επιπροσθέτως στην συγκεκριμένη εργασία θα ασχοληθούμε με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δηλαδή κατά πόσο η εργασία τους προσφέρει θετικά συναισθήματα για τον ρόλο που εκτελούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους στον χώρο εργασίας τους. Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός παράγοντας για την ποιότητα της διδασκαλίας και την εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων καθώς επηρεάζει την αποδοτικότητα και δημιουργικότητά τους. Η συνολική απόδοση των εκπαιδευτικών μονάδων εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς τους και το επίπεδο δέσμευσής τους επηρεάζεται άμεσα από τον βαθμό ικανοποίησης από την εργασία τους.

Επίσης θα διερευνηθεί η οργανωσιακή δέσμευση που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η οργανωσιακή δέσμευση εκφράζεται με το δέσιμο με τους υπόλοιπους συναδέλφους, τον προϊστάμενο, τους μαθητές. Καθώς αρχικά θα επιχειρηθεί η αποσαφήνιση της έννοιας, εν συνεχεία θα γίνει προσέγγιση της έννοιας με βάση την αρθρογραφία, ενώ θα περιγραφούν τα μοντέλα και οι κατηγοριοποιήσεις της.

Αρχικά θα γίνει ανάλυση των εννοιών σε θεωρητικό πλαίσιο βάσει βιβλιογραφικής έρευνας. Το δεύτερο σκέλος βασίζεται σε εμπειρική έρευνα ανάλυσης ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων με αξιοποίηση δομημένου ερωτηματολογίου. Στην έρευνα συμμετείχαν 108 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο μέσω Google Forms το οποίο αποτελούταν από 11 ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν δημογραφικά στοιχεία και 22 ερωτήσεις οι οποίες διερευνούσαν την εφαρμογή της συμβουλευτικής καθοδήγησης στον κλάδο της Εκπαίδευσης, τα επίπεδα της εργασιακής ικανοποίησης και της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Η στατιστική επεξεργασία πραγματοποιήθηκε με το υπολογιστικό πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS.

Λέξεις – κλειδιά: συμβουλευτική καθοδήγηση, mentoring, εργασιακή ικανοποίηση, οργανωσιακή δέσμευση, εκπαιδευτικοί, Εκπαίδευση

Abstract

The current thesis investigates the application of counseling in the work environment and specifically in the field of Education. In recent years, the concept of mentoring comes into effect especially in foreign countries, while in Greece it is beginning to take its first steps and gain popularity among teachers despite their initial hesitancy. Mentoring as an idea and as a practice is now considered necessary to achieve personal and professional success. For this reason, consulting programs were developed and implemented in educational organizations and businesses. Through a detailed literature review, the role and significance of the mentor who as an experienced guide offers personalized help and supports inexperienced teachers is presented.

In addition, our team explores the job satisfaction of teachers, that is, whether their work offers them the proper retribution in regards to the role they perform during their teaching. Job satisfaction is a determining factor for the quality of teaching and the fulfillment of educational goals as it affects efficiency and creativity. The overall performance of educational units depends on their teachers whose level of commitment is directly affected by their degree of job satisfaction.

Furthermore, the organizational commitment shown by teachers in educational organizations is also investigated. Organizational commitment is expressed as the bonding of the teacher with other colleagues, supervisors, and students. Initially, the clarification of the concept will be attempted. Subsequently, this concept will be approached based on the literature where its models and categorizations will be described.

In the first part of the thesis, the aforementioned concepts are analyzed in a theoretical framework based on the literature. In the second part, empirical research is held where qualitative and quantitative data is analyzed using a structured questionnaire. The research involved 108 teachers of primary and secondary education that were asked to answer a questionnaire via google forms. This questionnaire consisted of 11 queries related to demographic data and 22 queries meant to investigate the application of guidance counseling in the field of Education, the levels of work satisfaction, and the organizational commitment of teachers. The statistical processing of the data acquired was performed using the SPSS statistical analysis program.

Keywords: counseling guidance, mentoring, job satisfaction, organizational commitment, teachers, Education

Ενότητα 1: Mentoring ή Συμβουλευτική Καθοδήγηση

1.1 Αποσαφήνιση του όρου μέντορα και καθοδηγούμενου

Οι σύγχρονοι μέντορες έχουν διαδραματίσει εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στην πορεία της εξέλιξης του πολιτισμού με πολλούς και ποικίλους τρόπους. Ωστόσο, το σύνολο των ιδεών και ορισμών της έννοιας του μέντορα έχει τις βάσεις του στην Οδύσσεια. Η Αθηνά, η θεά της σοφίας ως ομηρικός Μέντωρ παρουσιάζεται ως ένα έμπιστο άτομο του Οδυσσέα στο οποίο έχει εμπιστευτεί τον υιό του Τηλέμαχο για να τον προστατεύει και να τον καθοδηγεί όσο εκείνος βρίσκεται μακριά στον πόλεμο της Τροίας. Ειδικότερα, η θεά Αθηνά αναλαμβάνει την Παιδεία και την ανατροφή του Τηλέμαχου σύμφωνα με τα πρότυπα της εποχής και την προετοιμασία του για να γίνει ο μελλοντικός βασιλιάς. Εν συνεχεία, ως μέντωρ, η θεά Αθηνά βοηθάει τον Τηλέμαχο στα ταξίδια που πραγματοποίησε προς αναζήτηση του πατέρα του στη Σπάρτη και στην Πύλο. Επιπροσθέτως, όταν ο Οδυσσέας επιστρέφει στην Ιθάκη, ο μέντωρ του, τον βοηθάει να σκοτώσει τους μνηστήρες. Βέβαια, η πράξη του αυτή ξεσηκώνει το λαό του αλλά και τις οικογένειες των μνηστήρων οι οποίοι ξεσηκώνονται με σκοπό την ανατροπή του. Εδώ και πάλι η θεά Αθηνά διαδραματίζει εξαιρετικά σημαντικό ρόλο και ηρεμεί τον λαό που έχει επαναστατήσει (Λασκαράκης, 2012).

Βλέπουμε λοιπόν πως η έννοια του μέντορα στην Οδύσσεια, ενσαρκώνει ένα μείγμα τόσο από αρσενικές όσο και θηλυκές αρχές, όπως επίσης ανθρώπινες αλλά και υπεράνθρωπες ιδιότητες. Η Αθηνά λοιπόν υπηρέτησε ως δάσκαλος του Τηλέμαχου, πρότυπο, σύμβουλος, συντονιστής, υποστηρικτικός προστάτης και οδηγός, ρόλοι που συχνά συνδέονται με τους σύγχρονους μέντορες (Gabel-Dunk & Craft, 2004).

Η Οδύσσεια απεικονίζει δύο πολύ σημαντικά σκέλη στην ανθρώπινη φύση και την εκπαιδευτική διαδικασία. Πρώτον, η παρατήρηση της συμπεριφοράς των άλλων διευκολύνει τη μάθηση. Ο μέντορας οδηγεί μέσω του παραδείγματος, αποτελώντας το κατάλληλο πρότυπο. Επίσης, χρησίμευσε ως αγωγός μέσω του οποίου ο Τηλέμαχος μπόρεσε να αφομοιώσει τη σοφία και τις εμπειρίες ζωής του δασκάλου του στις δικές του γνώσεις και εμπειρίες (Gabel-Dunk & Craft, 2004).

Το πώς εκφράζεται η φύση της έννοιας του μέντορα ανά τα χρόνια ωστόσο διαφοροποιείται ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες αλλά και τις απαιτήσεις της κάθε εποχής όσον αφορά στις πολιτισμικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές απαιτήσεις. Για τον λόγο αυτό έχουν παρουσιαστεί διάφοροι ορισμοί που μοιράζονται ή και όχι κοινά σημεία.

Ειδικότερα, ο ρόλος του μέντορα στον δυτικό πολιτισμό αναφέρεται σε ένα άτομο το οποίο κατέχει μεγάλο βαθμό γνώσεων σε μια επιστημονική περιοχή. Επιπροσθέτως, έχουν χρησιμοποιηθεί αρκετοί όροι για να περιγράψουν τον ρόλο του μέντορά όπως: καθοδηγητής, σύμβουλος, στενός φίλος, οδηγός (Λασκαράκης, 2012).

Ο όρος «μέντωρ» αποτελεί μια διαδεδομένη έννοια η οποία υιοθετείται από πολλούς ανθρώπους όπως ακαδημαϊκούς, άτομα της πολιτικής, άτομα του θεάματος κ.ά. με σκοπό την περιγραφή ενός ατόμου-καθοδηγητή που διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο και

τους επηρέασε θετικά κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής και πνευματικής πορείας τους. Επιπροσθέτως, ο Hamilton το 1981 κατέγραψε ότι αποτελούσε συχνό φαινόμενο στην Αρχαία Ελλάδα άτομα μικρότερης ηλικίας να καθοδηγούνται από μεγαλύτερα και πιο έμπειρους συγγενείς τους από τους οποίους και μάθαιναν σημαντικές γνώσεις και αξίες (Zainal Abiddin, 2006).

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη, ο ορισμός του μέντορ δίδεται σε ένα πρόσωπο που καθοδηγεί και συμβουλεύει κάποιον ώστε να κάνει σωστές επιλογές. (Μπαμπινιώτης, 2002). Στο βιβλίο του Clutterback ο όρος «Μέντορ (Mentor στα Αγγλικά)» μετατρέπεται σε ακρωνύμιο αποδίδοντας με μεγάλη σαφήνεια την έννοιά του. Πιο συγκεκριμένα,

Manages the relationship (χειρίζεται τη σχέση)

Encourages (εμψυχώνει)

Nurtures (ανατρέφει)

Teaches (διδάσκει)

Offers mutual respect (διδάσκει τον αλληλοσεβασμό)

Responds to the mentees' needs (απαντά στις ανάγκες των καθοδηγούμενων). (Α. Σκορδά, 2015)

Σύμφωνα με τον Clutterbuck έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί για τον μέντορα και τον καθοδηγούμενο. Μερικοί από αυτούς είναι οι εξής:

Σύμφωνα με τον Hay το βασικό μοντέλο καθοδήγησης είναι ότι ένα άτομο μεταβιβάζει τις σπουδαιότερες του γνώσεις και το όραμά του σε ένα άλλο (Hay, 1995).

Ο Caruso κατέγραψε πως ο μέντορας είναι ένας επαγγελματίας άνθρωπος, ο οποίος χαρακτηρίζεται από μεγάλη εμπειρία και γνώση και απαιτεί άλλοτε ευγενικά άλλοτε όχι την μέγιστη απόδοση του καθοδηγούμενου του (Caruso, 1992).

Ο Parsloe είπε πως ρόλος του μέντορα είναι να βοηθήσει και να υποστηρίξει ανθρώπους να διαχειριστούν τη μάθησή τους ώστε να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, να βελτιώσουν την απόδοσή τους και να γίνουν το άτομο που θέλουν να γίνουν (Parsloe, 1992).

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς ο Clutterbuck και η ομάδα του κατέληξαν σε ένα πιο γενικευμένο ορισμό του μέντορα ο οποίος είναι: η βοήθεια που προσφέρει ο μέντορας στον μαθητευόμενο του η οποία συμβάλλει σε σημαντική μετάβαση στις γνώσεις, στον τρόπο σκέψης και στο επάγγελμα.

1.1.1 Τα χαρακτηριστικά και οι ρόλοι ενός Μέντορα

Η επιτυχημένη εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα της εκπαίδευσης προϋποθέτει την ολοκληρωμένη επαγγελματική και προσωπική τους εξέλιξη. Για να μπορέσουν όμως να επιτύχουν τους στόχους τους, οι νέοι εκπαιδευτικοί πρέπει να καθοδηγούνται σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους από άτομα με εξαιρετικά σημαντική εμπειρία στον τομέα αυτό, οι οποίοι να είναι οι μέντορές τους. Τα άτομα αυτά πρέπει να διακατέχονται από ενσυναίσθηση, μεγάλες επικοινωνιακές δεξιότητες και να είναι κοινωνικά όντα έτσι ώστε να μπορέσουν να συνδεθούν με τους μαθητευόμενούς τους. Ο απώτερος σκοπός των μεντόρων πρέπει να συμβαδίζει με τον τελικό σκοπό των μαθητευόμενων τους που είναι η παροχή υψηλής εκπαιδευτικής δραστηριότητας υψηλής ποιότητας (Αθανασίου, 2007).

Όσον αφορά στο κύριο έργο ενός μέντορα, εκείνο γενικά αποτελείται από τρία στοιχεία: τη συμβολή του στην επαγγελματική ανάπτυξη του μαθητευόμενου, την υποστήριξή του, τόσο ψυχολογική όσο και συναισθηματική και το να αποτελεί ο μέντορας ένα από τα βασικότερα πρότυπα στη ζωή του μαθητευόμενου (Caldwell & Carter, 1993).

Ο ρόλος του μέντορα είναι εξαιρετικά σημαντικός και για αυτό πρέπει να διαθέτει μερικά βασικά χαρακτηριστικά. Τέτοια είναι η φροντίδα και η βοήθεια αλλά και η συμμετοχή στην γνωστική και πνευματική ανέλιξη του μαθητευόμενου του. Η δυάδα μέντορας-μαθητευόμενος πρέπει να διαθέτει επιπλέον ένα συναισθηματικό δεσμό μέσα από τον οποίο θα ανέρχεται και η ευθύνη για την ανάπτυξη του μαθητευόμενου. Ωστόσο, το συναισθηματικό μέρος της σχέσης αυτής μπορεί να έχει ποικίλα αποτελέσματα στην καλή λειτουργία της δυάδας καθώς είναι δυνατό να έχει τόσο θετικό όσο και αρνητικό αντίκτυπο (Caldwell & Carter, 1993).

Σύμφωνα με τους ορισμούς που βρίσκονται στη βιβλιογραφία η έννοια «μέντορας» είναι δυνατό να χωριστεί σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι μέντορες οι οποίοι έχουν ως κύριο στόχο την ανάπτυξη του μαθητευόμενού τους στον προσωπικό τομέα ενώ οι μέντορες τις δεύτερης κατηγορίας δίνουν μεγαλύτερη βάση στην ανάπτυξη του μαθητευόμενου στον επαγγελματικό τομέα (Αθανασίου, 2007).

Μέσω αυτής της σχέσης μεταξύ μέντορα και μαθητευόμενου είναι δυνατό να αναπτυχθεί συναισθηματικός δεσμός. Στην περίπτωση αυτή, ο μέντορας ανήκει στην κατηγορία του «μέντορα ζωής» ή «πρωτεύοντος» μέντορα και ενδιαφέρεται τόσο για την επαγγελματική ανάπτυξη του μαθητευόμενού του όσο και για την προσωπική εξέλιξή του. Σε αυτό συμβάλλει σημαντικά η ύπαρξη συναισθηματικού δεσμού με τον μαθητευόμενο. Ο μέντορας ο οποίος ανήκει στην δεύτερη κατηγορία χαρακτηρίζεται ως «δευτερεύων» μέντορας ή «μέντορας καριέρας». Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι μέντορες οι οποίοι δεν αναπτύσσουν συναισθηματικό δεσμό με τον μαθητευόμενο τους και για το λόγο αυτό το ενδιαφέρον τους επεκτείνεται κυρίως στην επαγγελματική ανέλιξή τους και σχεδόν καθόλου στην προσωπική τους ζωή. Επιπροσθέτως, οι μέντορες μπορούν να διαχωριστούν σε «μείζονες» και «ελάσσονες». Στην πρώτη

κατηγορία ανήκουν εκείνοι για τους οποίους μπορούν να αποδοθούν τρία χαρακτηριστικά όσον αφορά στη σχέση τους και στην πορεία που ακολουθούν για να επηρεάσουν θετικά τους μαθητευόμενούς τους. Ένα χαρακτηριστικό είναι η **έλξη** που νιώθει ο μαθητευόμενος προς το μέντορά του ο οποίος στη συνέχεια βασίζεται σε αυτή την έλξη και **δρα** με πορεία την μάθηση του μαθητευόμενου. Επιπλέον, ο μέντορας πρέπει να δείχνει **αφοσίωση** στην εξέλιξη του μαθητευόμενου του ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντάς τον στην πορεία του αυτή. Εάν ο μέντορας δεν χαρακτηρίζεται από τα χαρακτηριστικά αυτά (έλξη, δράση, αφοσίωση) τότε εντάσσεται στην κατηγορία του «ελάσσονος» μέντορα (Caldwell & Carter, 1993; Αθανασίου, 2007).

Οι παραπάνω ορισμοί του μέντορα έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό: Ο μέντορας αποτελεί ένα άτομο που είναι σημαντικά πιο έμπειρο και εξειδικευμένο σε ένα επαγγελματικό χώρο ή επιστημονικό πεδίο από τον μαθητευόμενο και τον καθοδηγεί στο να αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και να επιτύχει τους στόχους τους. Αυτό συμβάλλει σημαντικά στην ένταξη του μαθητευόμενου στον επαγγελματικό χώρο που εκείνος επιθυμεί ή στον χώρο που είναι εξειδικευμένος ο μέντορας.

Είναι αρκετά δύσκολο να διατυπωθεί ένας γενικός ορισμός για την έννοια του μέντορα καθώς υπάρχουν πολλές μεταβλητές που είναι δυνατό να αλλάξουν στην δυάδα μέντορας-μαθητευόμενος. Η ηλικία ενός μαθητευόμενου δεν είναι απαραίτητο να είναι μικρότερη από εκείνη του μέντορα. Επιπλέον, η βοήθεια που μπορεί να προσφέρει ένας μέντορας στο μαθητευόμενο μπορεί να είναι πολλών ειδών καθώς υπάρχουν ποικίλες περιπτώσεις για τις οποίες μπορεί να υπάρξει δραστηριοποίηση μεταξύ μέντορα-μαθητευόμενου.

Ένας γενικός ορισμός στην απλούστερή του μορφή θα μπορούσε να είναι πως ο μέντορας αποτελεί ένα πρόσωπο το οποίο στηρίζει και βρίσκεται δίπλα σε ένα άτομο με σκοπό την επίτευξη των στόχων του χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει πως δεν υπάρχει μια κοινή βάση στα χαρακτηριστικά της κάθε περίπτωσης. Για παράδειγμα, στην περίπτωση που ο μέντορας έχει ευθύνη στο να εκπαιδεύσει έναν εκπαιδευτικό, τότε εκείνος σχεδόν πάντα εμφανίζεται ως ένας εξαιρετικά εμπειρογνώμων εκπαιδευτικός ο οποίος δραστηριοποιείται σε μεγάλο βαθμό στην ενθάρρυνση, στήριξη και ψυχολογική συμπαράσταση του μαθητευόμενου του (Orland, 2001).

1.2 Η έννοια και το περιεχόμενο της συμβουλευτικής στον τομέα της Εκπαίδευσης

Κατά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ο ρόλος και η σημασία ενός μέντορα στην πορεία του μαθητευόμενου είναι υψίστης σημασίας. Ο μέντορας είναι εκείνος που βρίσκεται δίπλα στον υποψήφιο εκπαιδευτικό καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών του και της επαγγελματικής του πορείας. Κατά την επαγγελματική πορεία του μαθητευόμενου, ο μέντορας καλείται να τον βοηθήσει να επιτύχει το σύνολο των στόχων του μερικοί από τους οποίους είναι οι εξής: η επαγγελματική του ανάπτυξη, αντιμετώπιση προβλημάτων κατά την άσκηση επαγγέλματός του αλλά και ζητήματα

που μπορεί να παρουσιαστούν μεταξύ του προσωπικού και επαγγελματικού τομέα, η προετοιμασία για την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού κ.ά. (Orland, 2001).

Με την πάροδο των ετών το εκπαιδευτικό σύστημα παρουσίασε εξέλιξη και δόμηση όσον αφορά στα σχήματα εκπαίδευσης τα οποία πλέον ενσωματώνουν τη συνεργασία σχολικών και Πανεπιστημιακών Τμημάτων. Με τον τρόπο αυτό, παρουσιάστηκε η ευκαιρία σε νέους εκπαιδευτικούς να λάβουν μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία υποψήφιων διδασκόντων. Ως αποτέλεσμα ο ρόλος του μέντορα αναδύθηκε ως «καθοδηγητής» νέων εκπαιδευτικών ο οποίος αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της επαγγελματικής ανέλιξης των νέων εκπαιδευτικών.

Ένας εξαιρετικά τομέας όσον αφορά στην προετοιμασία των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στη μετέπειτα επαγγελματική πορεία τους είναι η ορθή και πολύπλευρη καθοδήγηση τους. Σύμφωνα με το άρθρο του Lai (Lai, 2010), υποστηρίζεται ότι η καθοδηγούμενη μάθηση για τη διδασκαλία είναι πολύτιμη για την επαγγελματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών.

Ένα ακόμη πολύ σημαντικό ζήτημα είναι και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παράλληλα με την εκπλήρωση των επαγγελματικών υποχρεώσεών τους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με το να οργανωθεί ένας κοινός στόχος καθοδήγησής τους όπως είναι ένα πρόγραμμα σπουδών κοινό για όλους τους ενδοϋπηρεσιακούς εκπαιδευτικούς.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, την δεκαετία του 1980 υπήρξε η τάση προσλήψεων έμπειρων καθηγητών για την επίβλεψη μαθητών αλλά κυρίως καθηγητών κατά την διάρκεια της πρακτικής του στα σχολεία. Σταδιακά ο όρος “mentoring” άρχισε να γίνεται πιο δημοφιλής. Αντίστοιχα, στις Ηνωμένες Πολιτείες, έχουν αναπτυχθεί προγράμματα συμβουλευτικής-καθοδήγησης στα πρώτα χρόνια διδασκαλίας των νέων καθηγητών με σκοπό την μείωση του ποσοστού εξασθένησης των καθηγητών πρώιμης σταδιοδρομίας. Σταδιακά σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο το κόσμο έχει επικρατήσει αυτό το μοντέλο της καθοδήγησης, με σκοπό την ενίσχυση της μάθησης των εκπαιδευτικών κατά την αρχική προετοιμασία και κατά τα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας τους, (Lai, 2010)

Ο όρος «μέντορας» συνδέεται κυρίως με την εμπειρική γνώση και το σύστημα διαπαιδαγώγησης που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς που έχουν ως σκοπό να καθοδηγήσουν έναν νέο εκπαιδευτικό στα αρχικά επαγγελματικά τους βήματα (πρακτική άσκηση). Η σύνδεση αυτή του παραπάνω όρου έγινε από τους McNamara και Desforges’ στην δημοσίευσή τους το 1978 (McNamara & Desforges, 1978). Την επόμενη δεκαετία περίπου, στην Αγγλία, η εγκύκλιος 9/92 όρισε πως σε ένα μονοετές προπτυχιακό πρόγραμμα περίπου οι 8 μήνες προβλέπεται να ενσωματώνουν πρακτική άσκηση σε σχολεία (Αθανασίου, 2007). Έγινε δηλαδή η αναγνώριση πως η μόρφωση των νέων εκπαιδευτικών μπορεί να λάβει υποστήριξη μέσα από πρακτικές εμπειρίες οι οποίες λαμβάνουν χώρα κατά τη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας (Edwards & Collison, 1995).

Ο μέντορας μπορεί να χαρακτηριστεί και ως «προγυμναστής» (coach) όταν διδάσκει τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς με την «μετάδοση δεξιοτήτων». Ο ρόλος του μέντορα θα μπορεί συχνά να συγχέεται με την έννοια του επόπτη-επιτηρητή (supervisor). Ωστόσο, η βασική τους διαφορά είναι ότι ο μέντορας αναπτύσσει μια βαθύτερη συνεργασία με τους φοιτητές του συγκριτικά με τον επόπτη ο οποίος αναπτύσσει περισσότερο ιεραρχικές και τυποποιημένες σχέσεις με τους μαθητευόμενούς του. Ένας μέντορας συμβάλλει στην ανάπτυξη των στοχαστικών δεξιοτήτων των φοιτητών. Επιπροσθέτως, ένας μαθητευόμενος στο πρόσωπο του μέντορά του μπορεί να βρει έναν πολύπλευρο οδηγό, και έμπιστο σύμβουλο όπως επίσης και αστείρευτη πηγή χρήσιμων γνώσεων στην άσκηση του επαγγέλματός του.

Ένας μέντορας ανάλογα με το πρόγραμμα πρακτικής άσκησης στο οποίο έχει λάβει μέρος για την προετοιμασία εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να έχει ξεκαθαρίσει το ρόλο του σε αυτό καθώς αρκετά προγράμματα εκπαίδευσης υιοθετούν μεγάλο αριθμό απόψεων για το ρόλο του. Ωστόσο, σύμφωνα με την πληθώρα των αντιλήψεων ένας μέντορας ως βασική αρχή του θα πρέπει να έχει την προώθηση ισορροπίας μεταξύ της πρακτικής άσκησης και των σπουδών του υποψήφιου εκπαιδευτικού. Επιπροσθέτως, θα πρέπει να είναι υπεύθυνος για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των φοιτητών του. Τέλος, είναι φυσιολογικό να υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις βασικές αρχές εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αλλά είναι απαραίτητο ο κάθε μέντορας να σέβεται και να κινείται σύμφωνα με τη φιλοσοφία του κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο ανήκει (Martin, 1996).

Ένας μέντορας είναι δυνατό να επηρεάζεται από τις πολιτιστικές πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις που έχει ο ίδιος ή και ο μαθητευόμενός του. Για το λόγο αυτό το έργο ενός μέντορα μπορεί να ειπωθεί πως είναι σύνθετο. Επιπροσθέτως, η επίτευξη του σκοπού του μέντορα στο έργο του μπορεί να πραγματοποιηθεί με ποικίλους τρόπους. Ωστόσο, έχει παρουσιαστεί σημαντικό ενδιαφέρον για την εύρεση και εφαρμογή κάποιων αρχών που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν από τους μέντορες που θα τους βοηθήσει στην ορθή καθοδήγηση των μαθητευόμενών τους (Hawkey, 1998), (Jones, 2001).

Οι μαθητευόμενοι κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους ή της πρακτικής τους άσκησης περνούν από διάφορα στάδια ανάπτυξης. Σύμφωνα με αυτά τα στάδια έχουν διατυπωθεί κάποια μοντέλα. Γνωστά είναι τα μοντέλα εκείνα από τους Maynard και Furlong (Maynard & Furlong, 1993):

1. Μοντέλο της μαθητείας (apprenticeship model)
2. Μοντέλο των ικανοτήτων (competence model)
3. Στοχαστικό μοντέλο (reflective model)

Στο μοντέλο (1) ο μέντορας χαρακτηρίζεται ως ο απόλυτα καταρτισμένος καθηγητής που πρέπει να είναι το παράδειγμα προς μίμηση στον μαθητευόμενό του. Στο μοντέλο (2) η αξιολόγηση των φοιτητών στην πρακτική άσκηση γίνεται με συγκεκριμένα κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτή για να συνδεθεί

αποτελεσματικά η εξάσκηση με την εκπαίδευση των μαθητών. Στο μοντέλο (3) ο μέντορας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «κριτικός φίλος» του μαθητευόμενου και βοηθά στην αξιολόγηση της διδασκαλίας.

Ωστόσο, η χρήση τέτοιων μοντέλων είναι πιθανό να οδηγήσει στην τυποποίηση του ρόλου που έχουν οι μέντορες όπως επίσης και στον περιορισμό των δυνατοτήτων τους. Για το λόγο αυτό δεν ενδείκνυται. Η σχέση μέντορα – μαθητευόμενου είναι πολύπλοκη και απαιτεί πολύ περισσότερες δράσεις για να λειτουργήσει ορθά. Σε πολλές περιπτώσεις ο μέντορας για να κατανοήσει μια κατάσταση με την οποία ενασχολείται πρέπει να εφαρμόσει τις αντιλήψεις τις οποίες έχει ήδη αποκτήσει και να τις συνδυάσει με τις νέες καταστάσεις διαμορφώνοντας νέες γνώσεις. Με αυτό τον τρόπο πραγματοποιείται μια συνεχής αναθεώρηση των αντιλήψεών του εφόσον κάθε φορά αντιμετωπίζει νέα δεδομένα τα οποία του είναι πρωτόγνωρα.

Ένας μέντορας κατά την εφαρμογή των καθηκόντων του μπορούμε να πούμε πως περνάει από κάποια στάδια τα οποία θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

1. Το στάδιο όπου έχει το ρόλο του εκπαιδευτικού και μεταβιβάζει γνώσεις και αντιλήψεις στον μαθητευόμενό του.
2. Το στάδιο όπου ο μέντορας συγκρίνει τα πλαίσια στα οποία βασίζεται η δραστηριοποίησή του.
3. Η συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο επηρεάζεται από τις προσωπικές του απόψεις.
4. Το στάδιο στο οποίο οργανώνει τις διάφορες πλευρές του έργου (επαγγελματικές, διαπροσωπικές κ.ά) και τις συνενώνει σε ένα σύνολο (Orland, 2001).

Ο μέντορας για να εκτελέσει ορθά την αποστολή του είναι απαραίτητο να διαθέτει τις κατάλληλες δεξιότητες. Μερικές από αυτές είναι το κατάλληλο υπόβαθρο στον επιστημονικό τομέα που έχει αναλάβει. Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζει αρκετές μαθησιακές πρακτικές τις οποίες και να μπορεί να τις παρουσιάζει στους συναδέλφους του, εάν είναι απαραίτητο. Επιπροσθέτως, ένα από τα πιο σημαντικά γνωρίσματα ενός σωστού μέντορα είναι και η ικανότητα να κρίνει αντικειμενικά τη δουλειά του. Με αυτό τον τρόπο αναγνωρίζει τυχόν σημεία που θα μπορούσε να καλυτερεύσει κατά την διδασκαλία του. Τέλος, ένας μέντορας πρέπει να διαθέτει μεγάλη συμβουλευτική δυνατότητα. Διαφορετικά χρειάζεται να μπορεί να κατευθύνει και να υποστηρίζει τους ενήλικους μαθητές του τόσο στην προσωπική τους ζωή όσο και στην επαγγελματική τους ανέλιξη (προβληματισμοί ή και ανησυχίες στον επαγγελματικό ή στον προσωπικό τομέα)(Calderhead & Shorrock, 1997).

Ένα ακόμη σημαντικό προσόν του μέντορα είναι να θέτει στόχους στον μαθητευόμενό του οι οποίοι να είναι ρεαλιστικοί έτσι ώστε να συμβάλλει στην αύξηση της αυτοπεποίθησής του. Επιπροσθέτως, είναι μεγάλης αξίας προσόν του μέντορα να γνωρίζει πολλούς τρόπους μάθησης καθώς ο στόχος του που είναι να μάθει την ορθή διδασκαλία στους μαθητευόμενούς του αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία. Τέλος, ο

μέντορας πρέπει να έχει μια καλή σχέση με τον μαθητευόμενο του που να την διακατέχει σεβασμός και πραγματικό ενδιαφέρον κάτι το οποίο από τη μια πλευρά συμβάλλει στην καλή συνεργασία τους και από την άλλη στην καλή συνεργασία που θα έχει ο μαθητευόμενός του με τους μελλοντικούς συναδέλφους του (Calderhead & Shorrock, 1997).

Κατά την πρακτική άσκηση είναι δυνατό να προκύψουν διάφορα θέματα που να χρήζουν άμεσης συζήτησης είτε στη σχέση μέντορα μαθητευομένου είτε στα ζητήματα εκμάθησης. Για το λόγο αυτό ένας μέντορας πρέπει να έχει πείρα στη συζήτηση και στις ορθές τεχνικές της. Οι τεχνικές αυτές σε μια κατάσταση είναι οι εξής (Willems & Stakenborg, 2000):

1. Η ορθή ερμηνεία της
2. Η αποσαφήνισή της
3. Η εξερεύνησή της
4. Η εύρεση λύσεων

Ο μέντορας επιπλέον πρέπει να οργανώνει συζητήσεις με τους μαθητευομένους του στις οποίες είτε να τους συμβουλεύει για την ορθή εύρεση λύσεων σε ένα ζήτημα που έχει παρουσιαστεί είτε να τους βοηθά να βρουν εκείνοι δικές τους λύσεις. Το ζήτημα ωστόσο εδώ είναι αρκετά λεπτό καθώς ο μέντορας προσπαθώντας να επιλύσει ένα ζήτημα πρέπει η τεχνική που χρησιμοποιεί να μην έχει αρνητικό αντίκτυπο στην αυτοπεποίθηση του μαθητευομένου. Αυτό θα το επιτύχει με την τεχνική της ανατροφοδότησης. Δηλαδή θα πρέπει να παρουσιάζει ερωτήματα τα οποία να βάζουν σε διαδικασία σκέψης τους μαθητευομένους έτσι ώστε να βρουν πιθανές λύσεις. Αυτός ο τρόπος και συμβάλλει στην δημιουργία θετικής αυτοεικόνας στον μαθητευόμενο και αποτρέπει το να είναι ο φοιτητής παθητικός ακροατής (Willems & Stakenborg, 2000).

Ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας μέντορας είναι η γνώση των κεφαλαίων στα οποία οι μαθητές του παρουσιάζουν κάποιες ελλείψεις έτσι ώστε να τις αντιμετωπίσει με άμεσο τρόπο. Ωστόσο, πρέπει στην πορεία αυτή να μην νιώσουν οι φοιτητές του σε καμία περίπτωση μειονεκτικά. Βασικός στόχος του μέντορα είναι να εμφυσήσει στους μαθητές του την ανεξαρτησία και την αυτάρκεια. Σε αυτό το κομμάτι ο μέντορας είναι σημαντικό να είναι δεκτικός σε διάφορες ιδέες που μπορεί να προτείνουν οι φοιτητές του επειδή εκείνοι βρίσκονται πιο «κοντά» στο ζήτημα σε σχέση με τον καθηγητή και για αυτό μπορεί να προτείνουν κάποια λύση που ίσως να μην σκεφτεί ο καθηγητής. Γενικά, οι στόχοι αυτοί μπορούν να επιτευχθούν σύμφωνα με τις παρακάτω δράσεις (Αθανασίου, 2007):

1. Να θέτουν στόχους οι οποίοι μπορούν να επιτευχθούν βραχυπρόθεσμα ή και μακροπρόθεσμα από τους φοιτητές αλλά και από τους ίδιους.
2. Οι μαθητές να μην εγκαταλείπονται εάν κάποιος στόχος τους δεν επιτευχθεί αμέσως.
3. Οι μέντορες να μπορούν να εξετάζουν και να προσεγγίζουν ένα ζήτημα από πολλές οπτικές γωνίες.

4. Οι καθηγητές να είναι υπεύθυνοι για την εκμάθηση του ώστε να αναλαμβάνει ο μαθητής την ευθύνη για την εκπαίδευσή του.

Είναι ελλιπή τα δεδομένα όσον αφορά στα σύνολα των δεξιοτήτων και συμπεριφορών που μπορούν να ξεχωρίσουν τους εξαιρετικούς μέντορες από τους μέτριους ή τους λιγότερο επιτυχημένους. Σύμφωνα με την Διεύθυνση Επιστημών της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας δημιουργήθηκε μια λίστα με τις έξι κορυφαίες δεξιότητες και συμπεριφορές που συχνά κατέχουν οι επιτυχημένοι μέντορες. Διευκρινίζεται ότι είναι πολύ σπάνιο κάποιο άτομο να διαθέτει και τις 6 δεξιότητες. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο μέντορας έχει και τις δικές του μοναδικές δεξιότητες που συνολικά μπορούν να συμβάλουν στην αποτελεσματική καθοδήγηση ενός ατόμου. Αυτές καταγράφονται παρακάτω:

1. Ο μέντορας υποστηρίζει τη μετάβαση στην ανεξαρτησία. Θα πρέπει να αποτελεί τον απώτερο στόχο της σχέσης καθοδηγητή και μέντορα.
2. Ο μέντορας εκπαιδεύει, ενθαρρύνει και εμπνέει την εργασία. Ένας από τους πρωταρχικούς στόχους της προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η ενίσχυση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του καθοδηγούμενου. Επιπλέον, οι μέντορες πρέπει να είναι πρόθυμοι να βοηθήσουν τους καθοδηγούμενους στον εντοπισμό των κατάλληλων στόχων.
3. Ο μέντορας χρησιμοποιεί δεξιότητες σχέσης με ενσυναίσθηση, θετικό σεβασμό και ειλικρίνεια. Η συμβατότητα μεταξύ μέντορα-καθοδηγούμενου αναπτύσσεται συχνά μέσω της αμοιβαίας εμπιστοσύνης που ενισχύεται από την ειλικρινή, ξεκάθαρη και απλή επικοινωνία, την ενσυναίσθηση, τον θετικό σεβασμό και την ειλικρίνεια από την πλευρά του μέντορα.
4. Η γρήγορη ανταπόκριση του μέντορα στα αποτελέσματα εργασίας του καθοδηγούμενου έχει πολλαπλά θετικά οφέλη, συμπεριλαμβανομένης της αυξημένης αποτελεσματικότητας και αναγνωρισμένη αξία της εργασίας του καθοδηγούμενου για τον μέντορα.
5. Ο αποτελεσματικός μέντορας εισάγει τον καθοδηγούμενο σε νέες ευκαιρίες.
6. Ο μέντορας πρέπει όχι μόνο να επιδεικνύει ισχυρό ηθικό χαρακτήρα, αλλά και να προωθεί, να διδάσκει την κατάλληλη συμπεριφορά που πρέπει να επιδεικνύει ο καθοδηγούμενος στον εργασιακό χώρο. Η προώθηση των αξιών, η ακεραιότητα και η ηθική στη λήψη αποφάσεων είναι ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία.

Επιπλέον, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι το να έχεις πολλούς μέντορες είναι συχνά προτιμότερο από το να έχεις μόνο ένα μέντορα. (Wasserstein, Quistberg και Shea, 2007), (R. T. Brown, Daly, & Leong, 2009).

1.3 Η συμβουλή του θεσμού του Μέντορα και του Mentoring στην εκπαίδευση στην Ελλάδα

1.3.1 Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Οι κύριοι άξονες που οργανώνεται το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι οι εξής:

1. Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

- Υποχρεωτική φοίτηση νηπίων ηλικίας 4 ετών στο Νηπιαγωγείο
- Φοίτηση στο Δημοτικό σχολείο διάρκειας 6 ετών

2. Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελείται από δύο άξονες:

- Ο πρώτος άξονας είναι υποχρεωτικός και συμπεριλαμβάνει το Γυμνάσιο το οποίο είναι τριετές και αποτελείται από το ημερήσιο και το εσπερινό.
- Ο δεύτερος άξονας είναι προαιρετικός και συμπεριλαμβάνει το Λύκειο τριετούς φοίτησης (Γενικό - Επαγγελματικό).

Τα Γυμνάσια και τα Λύκεια είναι δυνατό να είναι είτε Δημόσια είτε Ιδιωτικά.

3. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)

4. Μεταγυμνασιακή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση επιπέδου 3

Εκείνη παρέχεται από:

- Επαγγελματικές Σχολές Κατάρτισης (ΕΣΚ)
- Επαγγελματικές Σχολές Εμπειρίας (ΕΠΑΣ) του ΟΑΕΔ

Η φοίτηση στις σχολές αυτές είναι δύο ετών και σε αυτή διδάσκονται οι τάξεις Α' και Β'. Οι κάτοχοι του απολυτηρίου Γυμνασίου ή άλλου τίτλου σπουδών που είναι ισότιμος αυτού μπορούν να εγγραφούν χωρίς εξετάσεις. Οι σχολές ΕΣΚ είναι δυνατό να είναι δημόσιες είτε ιδιωτικές και ημερήσιες είτε εσπερινές.

5. Μεταδευτεροβάθμια επαγγελματική κατάρτιση επιπέδου 5

Εκείνη παρέχεται από:

- Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ)
- Μεταλυκειακό έτος

Οι απόφοιτοι της μη υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να λάβουν τη βασική επαγγελματική κατάρτιση διάρκειας 4-5 εξαμήνων από τα ΙΕΚ (Δημόσια-

Ιδιωτικά). Όσον αφορά σε κατόχους ΕΠΑΛ η διάρκεια της κατάρτισης αυτής μπορεί να έχει διάρκεια 2-3 εξάμηνα.

Μεταλυκειακό έτος – Τάξη Μαθητείας παρέχει μαθήματα σε αποφοίτους της μη υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την βασική επαγγελματική κατάρτισή τους. Οι υποψήφιοι έχουν ήδη αποκτημένο ένα βασικό υπόβαθρο δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Το πρόγραμμα αυτό έχει διάρκεια 11 μηνών (“Άξονες Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος,” 2023).

6. Ανώτατη εκπαίδευση

Η ανώτατη εκπαίδευση περιλαμβάνει:

- Τον Πανεπιστημιακό Τομέα [Πανεπιστήμια, Πολυτεχνεία, Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών (ΑΣΚΤ)]
- Τον Τεχνολογικό Τομέα [Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ), Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)]

Οι παραπάνω τομείς ανήκουν στο Δημόσιο. Επιπροσθέτως, πρέπει να σημειωθεί πως ήδη έχει πραγματοποιηθεί η ένταξη όλων των Τεχνολογικών ιδρυμάτων στην Ελλάδα σε Πανεπιστημιακά Ιδρύματα (ΑΕΙ).

7. Γενική εκπαίδευση ενηλίκων

Η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει τα:

- Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ)
- Εσπερινά Γενικά Λύκεια
- Εσπερινά Επαγγελματικά Λύκεια
- Επαγγελματικές Σχολές Κατάρτισης (ΕΣΚ)
- Επαγγελματικές Σχολές Μαθητείας (ΕΠΑΣ) από τον ΟΑΕΔ
- Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ)
- Μεταλυκειακό Έτος – Τάξη Μαθητείας

8. Γενική μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων

Η εκπαίδευση αυτή παρέχεται στα άτομα που το έχουν ανάγκη πέρα από το πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης στα παρακάτω κέντρα:

- Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ)
- Κολλέγια

Τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης μπορεί να είναι είτε δημόσια είτε Ιδιωτικά. Τα προγράμματα κατάρτισης που παρέχονται από αυτά μπορούν να έχουν διαφορετική

διάρκεια κάτι το οποίο εξαρτάται από το υπόβαθρο που έχουν οι συμμετέχοντες και τη δυσκολία των θεματικών ενοτήτων που διαπραγματεύεται.

Τα κολλέγια από την άλλη πλευρά είναι μόνο ιδιωτικά και οι συμμετέχοντές τους είναι απόφοιτοι της τυπικής μη υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

1.3.2 Η Συμβουλευτική Καθοδήγηση στην Ελλάδα. Αναδρομή στο νομοθετικό πλαίσιο.

Η μεγάλη σημασία που έχει η συμβολή της συμβουλευτικής καθοδήγησης (Mentoring) στη σύγχρονη Ελλάδα έχει αναγνωριστεί εδώ και πολλά χρόνια όπως αυτό φαίνεται και από το νομοθετικό πλαίσιο. Ο μέντορας στην εκπαίδευση υποστηρίζει και κατευθύνει σε μεγάλο βαθμό την πορεία των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στον **Νόμο υπ’ αριθμόν 1566 του έτους 1985 με τίτλο «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»** στο Άρθρο 28 «Σκοποί και μορφές της επιμόρφωσης» και Παράγραφο 1, ο κύριος σκοπός της προκαταρκτικής επιμόρφωσης των καθηγητών είναι να ενημερωθούν αναλυτικά οι εκπαιδευτικοί που έχουν διοριστεί πρόσφατα για τις συνθήκες στις οποίες θα προσφέρουν το διδακτικό τους έργο. Πιο συγκεκριμένα, μα ενημερωθούν για τον τρόπο που θα διδάξουν, την πολιτική της εκπαίδευσης, τα διδακτικά βιβλία κ.ά. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ήδη, να γίνει η ενημέρωσή τους με καινούργιες μεθόδους διδασκαλίας αλλά και αξιολογήσεων. Αυτό συμβάλλει στο να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στο έργο τους όπως επίσης και να μπορούν να ανταποκριθούν πιο γρήγορα στην δυναμική εξέλιξη του τομέα της εκπαίδευσης. Τέλος, να γίνει η ενημέρωσή τους σε νέους θεσμούς όπως επίσης και σε νέα καθήκοντα που μπορεί να έχουν (Ζαρκάδα & Μακρή, 2022).

Εν συνεχεία στην Παράγραφο 2α του Άρθρου 28 καταγράφεται επ’ ακριβώς ότι προβλέπεται να πραγματοποιείται: *«Εισαγωγική επιμόρφωση των υποψήφιων για διορισμό ή νεοδιοριστών εκπαιδευτικών πριν από την ανάληψη των διδακτικών τους καθηκόντων, που έχει ως στόχο την ανανέωση και συμπλήρωση της θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισής τους, την εναρμόνιση των γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και την ενημέρωσή τους σε υπηρεσιακά, επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα. Η εισαγωγική επιμόρφωση είναι υποχρεωτική. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, καθορίζονται τα όργανα, η διάρκεια της επιμόρφωσης και κάθε σχετική λεπτομέρεια. Στη διάρκεια της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν διδασκαλίες σε σχολεία και διδάσκουν οι ίδιοι σε αυτά παράλληλα με τη θεωρητική τους επιμόρφωση. Σε όσους καλούνται στην εισαγωγική επιμόρφωση πριν από το διορισμό τους καταβάλλεται αποζημίωση, το ύψος της οποίας καθορίζεται με κοινή απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών».* (“Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985),” 1985).

Έπειτα στις παραγράφους β' και γ' του Άρθρου 28 αναφέρεται και η πρόβλεψη της επιμόρφωσης σε ετήσιο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών εκείνων που έχουν ήδη συμπληρώσει το 5^ο έτος για να ενημερωθούν σχετικά με διάφορα θέματα που έχουν να κάνουν με την επιστήμη του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Αυτό συμβάλλει στο να ενημερώνονται οι μέθοδοι διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και γενικότερα να υπάρχει η μέγιστη κατάρτισή τους για να μπορούν να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στην άσκηση του επαγγέλματος τους. Τέλος, όταν χρειάζεται να γίνουν αλλαγές στο σχολικό πρόγραμμα ή στην ύλη των μαθημάτων θα πραγματοποιούνται και επιμορφωτικά σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς (“Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985),” 1985).

Στην παράγραφο 29 του παραπάνω Νόμου με τίτλο **«Οργάνωση, λειτουργία και φορείς επιμόρφωσης»** καθορίστηκε πως για τους νεοδιοριστούς εκπαιδευτικούς οι οποίοι είχαν ήδη ολοκληρώσει μια εισαγωγική χρονιά στο σχολείο, τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ) θα ήταν εκείνα που θα αναλάμβαναν την περαιτέρω ένταξη και την κατάρτισή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σε αυτά τα κέντρα πραγματοποιούνταν σεμινάρια στα οποία οι καθηγητές θα έρχονται σε επαφή με διάφορες καταστάσεις με τις οποίες μπορεί να εμπλακούν όπως είναι ο διάλογος με το σχολικό δίκτυο, την διοίκηση του σχολείου, τους γονείς κ.ά. Με τον τρόπο αυτό αποκτούν εμπειρία στις διαπροσωπικές σχέσεις και διαμορφώνουν ορθά την συμπεριφορά τους στις καταστάσεις αυτές (Ζαρκάδα & Μακρή, 2022).

Σε επόμενο στάδιο, πραγματοποιήθηκε μια μεταρρύθμιση η οποία καταγράφηκε με τη μορφή του Ν. 3848 / 2010 με τίτλο **«Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις»**. Ο νόμος αυτός όρισε ένα πλαίσιο όσον αφορά στην καθοδήγηση του νεοδιοριζόμενου καθηγητή από έναν Μέντορα ο οποίος πληροί ορισμένες προϋποθέσεις όπως είναι τα χρόνια προϋπηρεσίας. Σύμφωνα λοιπόν με το νόμο υπ' αριθμόν 3848 / 2010 στο άρθρο 4 **«Διορισμός και τοποθέτηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών»**, και παράγραφο 6 ορίζεται ο μέντορας των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών ως εξής: **«Για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ορίζεται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας ο μέντοράς του. Ο μέντορας πρέπει να έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στην ίδια σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων»** και στην παράγραφο 7 **«Το περιεχόμενο και η διάρκεια της εισαγωγικής επιμόρφωσης, τα ειδικότερα προσόντα των μεντόρων, ο τρόπος επιλογής τους, τα ειδικότερα καθήκοντά τους, καθώς και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως»**. Επιπροσθέτως, εντός του άρθρου 13 με τίτλο **«Αποτίμηση κριτηρίων επιλογής σχολικών συμβούλων»** καταγράφονται τα κριτήρια με τα οποία αναθέτονται οι υποχρεώσεις των Σχολικών Συμβούλων. Σύμφωνα με το άρθρο αυτό τα κριτήρια για να γίνει κάποιος Σχολικός Σύμβουλος είναι τα χρόνια προϋπηρεσίας σε διοικητικές θέσεις και θέσεις καθοδήγησης όπως είναι η θέση του Μέντορα όπως επίσης και η επιστημονική του κατάρτιση (Διδακτορικό, Μεταπτυχιακό δίπλωμα κ.ά). Επίσης,

σημαντικό κριτήριο στην επιλογή ενός Σχολικού Συμβούλου διαδραματίζει και η προσωπικότητά του. Τέλος, στο άρθρο 15 με τίτλο **«Κριτήρια επιλογής προϊσταμένων τμημάτων, υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ., υπεύθυνων τομέων Σ.Ε.Κ. και προϊσταμένων νηπιαγωγείων και ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων»** καταγράφονται τα κριτήρια με τα οποία γίνεται η επιλογή στελεχών τμημάτων οι οποίοι κατευθύνονται και σε υποχρεώσεις μεντόρων όπως είναι οι προϊστάμενοι, υποδιευθυντές κ.ά. Όπως καταγράφεται το βασικότερο κριτήριο για την στελέχωση των θέσεων αυτών είναι η προσωπικότητα του υποψηφίου ο οποίος πρέπει να έχει την ικανότητα **«να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιλύει προβλήματα (διδασκτικά, διοικητικά, οργανωτικά, λειτουργικά κ.λ.π.), να δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση των καθηκόντων τους»**. (“Ν. 3848/2010 (ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010),” 2010)

Το έτος 2021 τέθηκε σε ισχύ ακόμη μια σημαντική νομοθετική προσθήκη στο πλαίσιο της προετοιμασίας και εκπαίδευσης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών. Ο νόμος υπ’ αριθμόν 4823 / 2021 με τίτλο: **«Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»**, στο άρθρο 93 **«Παιδαγωγικός σύμβουλος - μέντορας στη σχολική μονάδα»** και παράγραφο 1 καταγράφει ότι **«Για την καθοδήγηση και την υποστήριξη της ένταξης στη σχολική μονάδα νεοδιοριζόμενου ή πρόσφατα τοποθετημένου στη σχολική μονάδα μόνιμου ή αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού με προϋπηρεσία έως πέντε (5) έτη ορίζεται από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο του σχολείου ο παιδαγωγικός σύμβουλος - μέντοράς του»**. Επιπροσθέτως στην παράγραφο 2 καταγράφεται ότι: **«Με απόφαση του Διευθυντή ή του Προϊστάμενου της σχολικής μονάδας δύναται να αποφασίζεται ότι οι Συντονιστές Γνωστικών Πεδίων ή Τάξεων του άρθρου 92 μπορούν να αναλαμβάνουν, παράλληλα, καθήκοντα παιδαγωγικού συμβούλου – μέντορα»**. Εν συνεχεία, στην παράγραφο 3: **«Μετά από την πρώτη εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ως παιδαγωγικοί σύμβουλοι - μέντορες μπορούν να επιλεγούν μόνο εκπαιδευτικοί με αξιολόγηση «εξαιρετική» ή «πολύ καλή» σε όλα τα πεδία, σύμφωνα με τους χαρακτηρισμούς της παρ. 1 του άρθρου 67»**. Έπειτα στην παράγραφο 4 **«Η θητεία ενός εκπαιδευτικού ως παιδαγωγικού συμβούλου - μέντορα συνεκτιμάται κατά την ατομική αξιολόγησή του, καθώς και κατά την επιλογή του ως στελέχους εκπαίδευσης σύμφωνα με την υποπερ. εε’ της περ. ε’ της παρ. 3 του άρθρου 33»**. Τέλος στην παράγραφο 5: **«Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται τα προσόντα και τα κριτήρια ορισμού, οι αρμοδιότητες, η διάρκεια της θητείας, ο αριθμός των παιδαγωγικών συμβούλων - μεντόρων, ανάλογα με το μέγεθος της κάθε σχολικής μονάδας και κάθε ειδικότερο θέμα σχετικά με την εφαρμογή του παρόντος»** (“Ν. 4823/2021 (ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021,” 2021).

Η έννοια του μέντορα λοιπόν λαμβάνεται υπόψη και καταγράφεται στο νομοθετικό πλαίσιο ξεκάθαρα και σύμφωνα με τον νόμο αποτελεί το άτομο εκείνο που είναι ο εκπαιδευτικός σύμβουλος ενός νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ή ενός εκπαιδευτικού που έχει διοριστεί τα τελευταία πέντε χρόνια. Ο εκπαιδευτικός σύμβουλος

συνεργάζεται με τον νέο εκπαιδευτικό με σκοπό τον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας με βάση διάφορα σενάρια που μπορεί να παρουσιαστούν στον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό και πώς εκείνα μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσα στην σχολική τάξη. Τέλος, είναι πολύ σημαντικό ένας νέος εκπαιδευτικός να έχει εμπειρία και σωστή κρίση στον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπίσει εκτός από τους μαθητές και τους γονείς ή τους συναδέλφους με τους οποίους θα έρχεται σε επαφή σε καθημερινή βάση.

Ένας μέντορας πρέπει να βοηθάει τον νέο εκπαιδευτικό όχι μόνο στο να μαθαίνει τις τεχνικές του αλλά να ανακαλύπτει νέες αλλά και να οργανώσει τη δική του ή τις δικές του μορφές και τεχνικές διδασκαλίας. Με αυτό τον τρόπο, πραγματοποιείται πιο εύκολα και ορθά η μετάβαση του νέου εκπαιδευτικού από τη θεωρία της επιστήμης που έχει διδαχθεί στην πρακτική και ουσιαστική μεταλαμπάδευση των γνώσεων που έχει αποκτήσει όλα τα χρόνια των σπουδών του. Η διαδικασία του mentoring στην ελληνική εκπαίδευση αποτελεί ένα εργαλείο που είναι εξαιρετικής σημασίας για την ορθή ενσωμάτωση νέων παιδαγωγών στην εκπαίδευση και για αυτό είναι σημαντικό να εφαρμόζεται όσο το δυνατό περισσότερο (Ζαρκάδα & Μακρή, 2022).

Ενότητα 2: Εργασιακή Ικανοποίηση

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Η ικανοποίηση που αντλεί ο εργαζόμενος στον οργανισμό όπου απασχολείται αποτελεί αντικείμενο μελέτης ειδικών τόσο για να ερευνηθεί η ψυχική υγεία των ατόμων η οποία σχετίζεται με την επαγγελματική δραστηριότητα, όσο και για το ενδιαφέρον των επιχειρήσεων έτσι ώστε μέσω αυτής να αυξηθεί η αποδοτικότητα ενός ικανοποιημένου εργατικού δυναμικού (Σκληρού, 2010).

Η εργασιακή ικανοποίηση αναφέρεται στο κατά πόσο η εργασία προσφέρει θετικά συναισθήματα στους εργαζομένους για τον ρόλο που εκτελούν κατά τη διάρκεια της στον επαγγελματικό και μη χώρο.

Για την εργασιακή ικανοποίηση έχουν δώσει πολλοί ερευνητές ορισμό, για τις διάφορες θεωρίες θα γίνει μια συνοπτική αναφορά.

Ξεκινώντας από το 1935 και τον Horrock ο οποίος όρισε την εργασιακή ικανοποίηση ως συνδυασμό διάφορων εξωτερικών παραγόντων και εσωτερικών διεργασιών, ψυχολογικών και περιβαλλοντικών συνθηκών όπου ως αποτέλεσμα έχουν τα συναισθήματα που βιώνει το άτομο στην εργασία του. Με άλλα λόγια εννοεί την πληρότητα και ικανοποίηση που αισθάνεται ο εργαζόμενος (Horrock, 1935) (Βουτσινά, 2021)(Καλίκη, 2020).

Σύμφωνα με τον Vroom (1964) η εργασιακή ικανοποίηση εξαρτάται από τον ρόλο που έχει ο κάθε εργαζόμενος στον οργανισμό που απασχολείται. Δηλαδή αν είναι ικανοποιημένος με τα καθήκοντα που του έχουν ανατεθεί, τα αποτελέσματα της εργασίας του στην συγκεκριμένη θέση και χρονική στιγμή (Καλίκη, 2020). Κάτι αντίστοιχο υποστηρίζει και ο Locke (1976) δηλαδή ότι είναι μια ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο εκτελώντας συγκεκριμένο έργο ενώ ταυτόχρονα οι συνθήκες είναι σύμφωνες με τις επαγγελματικές του αξίες (Καλίκη, 2020). Αντίστοιχα ο Schultz (1982) την εκφράζει ως μέσο αυτοπραγμάτωσης (Vroom, 1964)(Locke, 1976)(Βουτσινά, 2021).

Μια ακόμη προσέγγιση των Wanous & Lawler (1972) οι οποίοι ισχυρίζονται ότι η εργασιακή ικανοποίηση ενισχύεται από την ταύτιση των αναγκών του ατόμου και των χαρακτηριστικών της εργασίας. Ομοίως και η Holland (1996) έχει αντίστοιχη άποψη, ότι δηλαδή αν συγκλίνει η προσωπικότητα του ατόμου με τα καθήκοντα που έχει να διατελέσει τότε η ικανοποίηση είναι ανάλογη (Wanous & Lawler, 1972) (Holland, 1996) (Τσουνής & Σαράφης, 2016).

Άλλη μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση είναι των Hackman & Oldham (1980) οι οποίοι θεωρούν ότι ένα εσωτερικό κίνητρο συνδέεται με την εργασιακή ικανοποίηση και αποτελεί μάλιστα συνώνυμό της σε ορισμένες περιπτώσεις (Γρούζης, 2018). Κατ' επέκταση, σύμφωνα με τους Cranny, Smith και Stone (1992), η ικανοποίηση που αισθάνεται το άτομο σχετίζεται με τα οφέλη που αποκομίζει από την εργασία του σε

σύγκριση με τις προσδοκίες του (“Εργασιακή ικανοποίηση,” 2007) (Hackman, Hackman, & Oldham, 1980) (Cranny, Smith, & Stone, 1992).

Ο Spector (1997) ορίζει την εργασιακή ικανοποίηση ως το σύνολο των συναισθημάτων που προέρχονται από την εκτέλεση συγκεκριμένης εργασίας (Σταματέλου, 2019). Στην ίδια κατεύθυνση βρίσκεται και ο Shiyani (2019) ο οποίος συνδέει την εργασιακή ικανοποίηση με την θετική ή ευχάριστη συναισθηματική διάθεση του εργαζομένου ενώ αν τα συναισθήματα είναι απογοήτευσης και τα καθήκοντα δεν εκπληρώνουν τις προσδοκίες του τότε συνιστούν την εργασιακή δυσαρέσκεια. Επίσης ένας καταρτισμένος εργαζόμενος ενδεχομένως γίνεται ευκολότερα και επαγγελματικά ικανοποιημένος (Spector, 1997) (Shiyani, 2019) (Πράσσου, 2022).

Ένας άλλος ορισμός για την εργασιακή ικανοποίηση προτείνεται από Κουστέλιος & Κουστέλιου (2001) όπου η ικανοποίηση θεωρείται αναγκαίο συστατικό για μια ευτυχισμένη ζωή, εφόσον αυτή καθαυτή αποτελεί στόχο του ατόμου. Επομένως η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται με τον τελικό αυτό στόχο καθώς επηρεάζει την καθημερινή λειτουργία των ανθρώπων (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001) (Αντωνίου, 2006).

Ο Howard M. Weiss (2002) υποστηρίζει ότι η εργασιακή ικανοποίηση εννοιολογικά με βάση το συναίσθημα δεν απέχει από τον ορισμό με βάση τη συμπεριφορά, ούτε είναι αντιφατικοί ούτε ασύμβατοι (H. M. Weiss, 2002) (“Εργασιακή ικανοποίηση,” 2007).

Η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης έχει εκφραστεί από πολλούς ερευνητές και το νόημα της φαίνεται να οδηγεί σε υψηλότερα κίνητρα και κατ’ επέκταση σε αυξημένη παραγωγικότητα. Τα τελευταία χρόνια έχει συνδεθεί με την ποιότητα ζωής, και ως μέτρο της ποιότητας θεωρείται ζωτικής σημασίας και το ενδιαφέρον των ερευνητών είναι αυξανόμενο όπως και οι απαιτήσεις των εργαζομένων για καλύτερες συνθήκες.

2.2 Θεωρίες εργασιακής ικανοποίησης

Από θεωρητικό επίπεδο η εργασιακή ικανοποίηση που λαμβάνει το άτομο είναι στενά συνδεδεμένη με τα κίνητρα που απορρέουν από την εργασία του. Γι’ αυτό τον σκοπό έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες έτσι ώστε να γίνει πληρέστερη προσέγγιση και εξήγηση της έννοιας (Μπόλλα, 2018). Παρακάτω θα παρουσιαστούν οι θεωρίες που εξηγούν τα αίτια της εργασιακής ικανοποίησης. Εν προκειμένω οι θεωρίες κινήτρων χωρίζονται στις οντολογικές θεωρίες και στις μηχανιστικές θεωρίες. Οι πρώτες επικεντρώνονται στο περιεχόμενο των κινήτρων και προσπαθούν να ερμηνεύσουν το περιεχόμενο και το είδος των αναγκών και χαρακτηριστικών που ικανοποιούν τον εργαζόμενο. Οι μηχανιστικές ή θεωρίες διεργασίας επικεντρώνονται στην εξέταση των συνθηκών που επικρατούν στην εργασία καθώς και στις συμπεριφορές που ενισχύουν το αίσθημα ικανοποίησης και κατ’ επέκταση συμβάλλουν στην απόδοση του εργαζομένου (Ηλιάδου, 2020).

2.2.1 Οντολογικές Θεωρίες- Περιεχομένου

Θεωρία Ιεράρχησης αναγκών του Abraham Maslow

Η θεωρία όπου ανέπτυξε ο ψυχολόγος Abraham Maslow είναι από τις πιο δημοφιλής και αποδεκτές για τους εργαζομένους γιατί συνδέει την επαγγελματική ικανοποίηση με την ικανοποίηση των ανθρώπινων αναγκών. Η θεωρία αυτή στηρίζεται στον εντοπισμό, στην κατηγοριοποίηση και στην ιεράρχηση των αναγκών του ατόμου. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι οι ανάγκες είναι εκείνες που παρακινούν και τα άτομα στη προσπάθειά τους να τις ικανοποιήσουν εργάζονται ή αναπτύσσουν οποιαδήποτε δράση μέχρι να τις εκπληρώσουν. Η θεωρία αυτή είναι γνωστή ως «Η πυραμίδα αναγκών του Maslow» και έχει τρεις υποθέσεις. Η πρώτη υποστηρίζει ότι οι ανθρώπινες ανάγκες είναι απεριόριστες. Η δεύτερη υποθέτει ότι όταν μια ανάγκη ικανοποιηθεί τότε αυξάνεται η κινητοποίηση κάλυψης της επόμενης ιεραρχικά ανάγκης. Τέλος η τρίτη αναφέρεται στην κατηγοριοποίηση των αναγκών σύμφωνα την σημασία τους και το πότε εκπληρώνονται. Το ιεραρχικό μοντέλο των ανθρώπινων αναγκών του Maslow διαθέτει πέντε επίπεδα. Στα πρώτα κατώτερα επίπεδα βρίσκονται οι βασικές βιολογικές ανάγκες και ασφάλειας, ανεβαίνοντας συναντώνται οι ανώτερες κοινωνικές ανάγκες, έως ότου στην κορυφή της πυραμίδας να εκπληρωθεί η ανάγκη αυτοπραγμάτωσης. Συγκεκριμένα τα πέντε επίπεδα ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών είναι τα εξής:

Στην βάση της πυραμίδας βρίσκονται οι **φυσιολογικές ανάγκες**, δηλαδή αυτές που αναφέρονται στις βασικές βιολογικές ανάγκες και βρίσκονται σε προτεραιότητα όπως νερό, τρόφιμα, ένδυση, στέγαση. Ουσιαστικά οι άνθρωποι θα πρέπει πρώτα να καλύψουν αυτές τις ανάγκες έτσι ώστε να επιβιώσουν και μετά να προχωρήσουν σε επόμενο στάδιο αναγκών.

Ανεβαίνοντας επίπεδο έπονται οι ανάγκες για **ασφάλεια**, δηλαδή η κάλυψη του αισθήματος αυτοσυντήρησης. Η ανάγκη του ανθρώπου να αισθάνεται σιγουριά και ασφάλεια, η προφύλαξη από επικίνδυνες καταστάσεις. Όπως η σιγουριά που αισθάνεται από μια μόνιμη εργασία, η εξασφάλιση φυσιολογικών αναγκών στο μέλλον κ.α.

Στο επόμενο επίπεδο τοποθετούνται οι **κοινωνικές** δηλαδή οι ανάγκες για αγάπη, στοργή, φιλία, συντροφικότητα, η συμπερίληψη σε ομάδες. Στον εργασιακό χώρο συνδέονται με ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με τους συναδέλφους, την συμμετοχή σε ομάδα εργασίας.

Λίγο πριν την κορυφή της πυραμίδας συναντώνται οι ανάγκες για **κοινωνική εκτίμηση**. Οι άνθρωποι επιθυμούν την αναγνώριση των άλλων, έχουν έντονο το αίσθημα στο να είναι χρήσιμοι και ικανοί. Στον χώρο εργασίας αυτό συνδέεται με ανάθεση αρμοδιοτήτων, αναγνώριση της εργασίας κατ' επέκταση προαγωγή.

Τέλος, στο ανώτερο επίπεδο της ιεραρχίας των αναγκών περιλαμβάνεται η ανάγκη του ανθρώπου για ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, της **αυτοπραγμάτωσης**. Στον

εργασιακό τομέα συνδέεται ο απώτερος σκοπός με επαγγελματική καταξίωση στο υψηλότερο επίπεδο.

Η ιεράρχηση των αναγκών



Μηχανιστικές

Σχήμα 1: Η ιεράρχηση των αναγκών του Maslow (Maslow pyramid) (Ηλιάδου, 2020).

Θα πρέπει να γίνει κατανοητό σύμφωνα με την θεωρία του Maslow ότι το άτομο για να προχωρήσει σε ανώτερη κατηγορία θα πρέπει να έχει ικανοποιηθεί η ανάγκη του προηγούμενου επιπέδου καθώς για την άνοδο χρειάζεται να καλυφθούν πρωταρχικές και ουσιαστικές ανάγκες απαραίτητες για την επιβίωσή του ενώ οι τελευταίες αφορούν την ποιότητα της ζωής. Στόχος λοιπόν των ανθρώπων είναι η κάλυψη όσο το δυνατόν περισσότερων αναγκών. Επίσης η συγκεκριμένη θεωρία είναι δημοφιλής γιατί για την εργασιακή ικανοποίηση λαμβάνει υπόψη όχι μόνο τις οικονομικές απολαβές των εργαζομένων ως μέσο παρακίνησης αλλά και άλλες παραμέτρους (Maslow, 1995) (Maslow, 1954) (Maslow, 1943).

Θεωρία του Alderfer (ERG: Existence – Relatedness – Growth)

Σύμφωνα με την θεωρία του ψυχολόγου Clayton Alderfer, η οποία βασίστηκε στη θεωρία του Maslow, η εργασιακή ικανοποίηση επιτυγχάνεται με την εκπλήρωση τριών ειδών αναγκών, αντί των πέντε κατηγοριών του Maslow.

Η ανάγκη της ύπαρξης (Existence) δηλαδή οι βιολογικές ανάγκες και της ασφάλειας. Αφορά δηλαδή τις δυο κατώτερες- πρωταρχικές σε επίπεδο ανάγκες του Maslow.

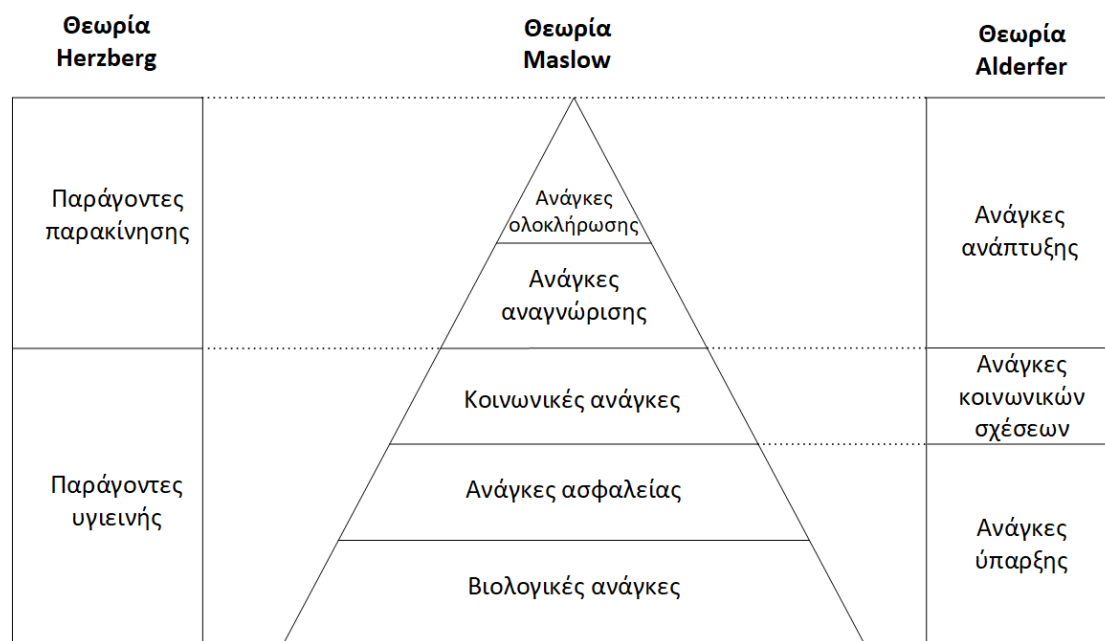
Η ανάγκη συσχέτισης (Relatedness) αναφέρεται στις κοινωνικές ανάγκες για διαπροσωπικές επαφές, ανάγκη εκτίμησης, συναισθηματικής στήριξης.

Και τέλος το τρίτο είδος ανάγκης είναι της ανάπτυξης (Growth) το οποίο ταυτίζεται με τα δυο τελευταία επίπεδα της πυραμίδας του Maslow. Αναφέρεται δηλαδή στην ανάγκη αναγνώρισης και αυτό-ολοκλήρωσης του ατόμου

Αν και η θεωρία υποκίνησης του Alderfer βασίστηκε και ακολουθεί το σκεπτικό του Maslow, ωστόσο δεν ταυτίζεται και διαφοροποιείται σε δυο σημεία. Πρώτον, όπως αρχικά αναφέρθηκε η κατηγοριοποίηση των αναγκών κατά Alderfer γίνεται βάσει τριών ειδών αναγκών αντί των πέντε του Maslow. Αυτό παρέχει μεγαλύτερο εύρος στην εννοιολογική προσέγγιση. Δεύτερον και βασική διαφορά είναι ότι ο Alderfer δεν υιοθετεί την αυστηρή ιεράρχηση των αναγκών, υποστήριξε μάλιστα ότι ένα άτομο μπορεί να υποκινείται ταυτόχρονα από περισσότερες από μία κατηγορία ανάγκες ή και από καμία, όπως επίσης ότι επιδίωξη ικανοποίησης αναγκών υψηλότερου επιπέδου είναι εφικτή ακόμη κι αν δεν έχουν εκπληρωθεί προηγούμενου σταδίου. Ουσιαστικά ισχυρίζεται ότι δεν είναι απαραίτητη η ικανοποίηση αναγκών κατώτερων επιπέδων για να παρακινηθεί το άτομο σε υψηλότερους στόχους. Επιπλέον η εκπλήρωση μιας ανάγκης δεν σημαίνει ότι παύει να αποτελεί κίνητρο. Στην ERG θεωρία αναφέρεται ότι ενέχει κίνδυνος οπισθοδρόμησης από την προσπάθεια κάλυψης ανώτερων αναγκών σε αυτές του κατώτερου επιπέδου όταν οι πρώτες ματαιώνονται (Alderfer, 1972).

Θεωρία δυο παραγόντων του Herzberg

Η θεωρία των δυο παραγόντων του Herzberg είναι αρκετά δημοφιλής και κάνει περαιτέρω ανάπτυξη εκείνης του Maslow. Ενδιαφέρον προκαλεί η άποψη ότι το αντίθετο της ικανοποίησης δεν είναι η δυσαρέσκεια. Σε αυτή την άποψη καταλήγει μετά από τα αποτελέσματα των μελετών του μιας εμπειρικής έρευνας που διεξήγαγε σχετικά με τις στάσεις των εργαζομένων όσον αφορά την εργασία τους (Herzberg, 1969).



Σχήμα 2: Οι θεωρίες των Herzberg-Maslow-Alderfer (Φιλοκόστα, 2020).

Κατόπιν λοιπόν της έρευνας ο Herzberg συμπεραίνει ότι οι παράγοντες που συνδέονται με θετικά γεγονότα ή συναισθήματα είναι διαφορετικοί από αυτούς που συνδέονται με δυσάρεστα και επομένως ξεχωρίζει σε δυο κατηγορίες που σχετίζονται με την παρακίνηση του ατόμου. Η ικανοποίηση επηρεάζεται από παρακινητικούς παράγοντες, ενώ η δυσαρέσκεια επηρεάζεται από παράγοντες υγιεινής.

Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στους **Παράγοντες Υγιεινής ή Διατήρησης** και είναι σχετικοί με το περιβάλλον εργασίας και αποτελούν παράγοντες συντήρησης (maintenance factors) αλλά δεν παρακινούν τον εργαζόμενο για αύξηση της αποδοτικότητάς του, όμως μπορούν να αποτρέψουν την δυσαρέσκεια του ωστόσο δεν είναι πηγή ικανοποίησης ή κινήτρου. Η δυσαρέσκεια ή αλλιώς τα αντικίνητρα συνίστανται στους εξής εξωτερικούς παράγοντες: πολιτική επιχείρησης, διαπροσωπικές σχέσεις, συνθήκες εργασίας, κοινωνική θέση - κύρος, μισθός, ασφάλεια απασχόλησης.

Η δεύτερη κατηγορία αφορά τους **Παράγοντες Παρακίνησης** οι οποίοι σχετίζονται με την φύση και το αντικείμενο της εργασίας (motivation factors) και δίνουν κίνητρα για αύξηση της απόδοσης του εργαζομένου. Τα κίνητρα οδηγούν στην ικανοποίηση, στην αυτοπραγμάτωση και ταυτίζονται με τους εξής παράγοντες: επιτυχία, αναγνώριση του έργου, φύση της εργασίας, υπευθυνότητα και δυνατότητα εξέλιξης.

Εν κατακλείδι μια επιχείρηση θα πρέπει πρώτα να ικανοποιήσει τις ανάγκες που μπορεί να οδηγήσουν σε δυσαρέσκεια, ώστε να επιδράσουν εν συνεχεία τα κίνητρα και να επέλθει ικανοποίηση. Ουσιαστικά οι δυο παράγοντες πρέπει να συνυπάρξουν για να επιτευχθεί ένα πλήρως ικανοποιημένο άτομο.

Παράγοντες Υγιεινής και διατήρησης	Παράγοντες παρακίνησης
Επαγγελματική θέση Μισθός Συνθήκες εργασίας Επαγγελματική μονιμότητα Τρόπος Διοίκησης Στυλ εποπτείας Επιχειρηματική πολιτική Ασφάλεια	Αναγνώριση έργου Επίτευξη στόχων Φύση της εργασίας Σύστημα προαγωγής Ευχέρεια στη λήψη πρωτοβουλιών Ελευθερία στην ανάληψη ευθυνών

Σχήμα 3: Παράγοντες Υγιεινής και Παρακινήσεις (Φυλοκώστα, 2020).

Θεωρία των επίκτητων αναγκών του McClelland

Ο McClelland με την θεωρία των επίκτητων αναγκών διατύπωσε τη δική του άποψη προκειμένου να προσεγγίσει την έννοια της εργασιακής ικανοποίησης. Σύμφωνα λοιπόν με την δική του εκδοχή τρεις είναι οι βασικές επίκτητες ανάγκες που πρέπει να καλύπτει η εργασία έτσι ώστε το άτομο να έχει κίνητρα για να υποκινείται και κατ' επέκταση να είναι ικανοποιημένο. Αυτές είναι: α) η ανάγκη για **επίτευξη στόχων**, β)

η ανάγκη για **δημιουργία κοινωνικών δεσμών** και γ) η ανάγκη για **εξουσία** (McClelland, 1971).

Ο McClelland υποστηρίζει ότι για να υποκινηθεί το άτομο θα πρέπει να γίνει με σαφήνεια κατανοητός ο τρόπος ιεράρχησης των αναγκών καθώς το κάθε άτομο δίνει διαφορετική βαρύτητα σε κάθε ανάγκη και αυτό γίνεται με βάση τα βιώματά του. Επομένως κάθε εργαζόμενος αισθάνεται ικανοποιημένος όταν καλύπτεται η σημαντικότερη ανάγκη του.

Τα άτομα που έχουν υψηλότερα στην ιεράρχηση τις ανάγκες της πρώτης κατηγορίας παρακινούνται για την επίτευξη και την ολοκλήρωση του έργου τους ανεξάρτητα της αναγνώρισής τους. Αυτό που επιδιώκουν είναι τα επιτεύγματα, διακατέχονται από την ανάγκη της αριστείας. Αυτά τα άτομα που έχουν υψηλό κίνητρο επίτευξης αναλαμβάνουν απαιτητικές εργασίες, θέτουν δύσκολους στόχους και γενικά τους αρέσουν οι προκλήσεις. Ωστόσο αναλαμβάνουν υπολογίσιμο κίνδυνο και δεν αφήνουν να εξελίσσονται τα πράγματα στην τύχη, θέτουν ρεαλιστικούς στόχους και έχουν ισχυρό το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης.

Σε εκείνα τα άτομα που υπερισχύει η ανάγκη δημιουργίας δεσμών, αρέσει να έχουν στενές, διαπροσωπικές σχέσεις, προτιμούν να συμμετέχουν σε διαδικασίες που απαιτούν συνεργασία ενώ αποφεύγουν τα ανταγωνιστικά περιβάλλοντα. Τέλος για αυτούς που ιεραρχούν ως σημαντικότερη την ανάγκη για δύναμη και εξουσία, επιδιώκουν τον έλεγχο και την επιρροή στους άλλους.

Διπολική θεωρία X και Y του Douglas McGregor (1960)

Μία άλλη προσέγγιση παρουσιάζεται από τον κοινωνικό ψυχολόγο Douglas McGregor ο οποίος διατύπωσε τη διπολική θεωρία X και Y. Σύμφωνα με την διπολική θεωρία ο ηγέτης κατά τη άσκηση των καθηκόντων του διαχειρίζεται τις καταστάσεις και λαμβάνει αποφάσεις βάσει κάποιων υποθέσεων, παραδοχών που κάνει για τους υφισταμένους του. Τις παραδοχές αυτές τις χώρισε σε δυο ομάδες, την πρώτη την ονόμασε θεωρία X και την δεύτερη θεωρία Y (Mc Gregor, 1966).

Σύμφωνα με την **θεωρία X** το χαρακτηριστικό των εργαζομένων αυτής της ομάδας είναι ότι αντιπαθούν την εργασία και την αποφεύγουν όποτε βρίσκουν ευκαιρία. Από την φύση τους τα άτομα αυτής της κατηγορίας δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, δεν επιθυμούν τις ευθύνες, διακατέχονται από έλλειψη φιλοδοξίας και οράματος, ενώ έχουν περιορισμένη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Για να αισθανθούν ασφαλή προτιμούν να καθοδηγούνται και να ελέγχονται. Στην περίπτωση αυτή η ηγεσία οφείλει να ενεργοποιήσει τους εργαζομένους της ώστε να διεκπεραιώνουν την εργασία τους, κι αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με δυο τρόπους. Ένας τρόπος είναι να επιλέξει το στυλ της ηγεσίας που θα ακολουθήσει να είναι αυταρχικό, χρησιμοποιώντας απειλές, τιμωρίες, εξαναγκασμούς, ελέγχους. Η επιλογή αυτής της σκληρής γραμμής της ηγεσίας χρησιμοποιεί τον φόβο ως κίνητρο και λειτουργεί με ανταμοιβές και κυρώσεις. Η άλλη επιλογή είναι η ανεκτικότητα της ηγεσίας και η κατανόηση και

αποδοχή των αναγκών των εργαζομένων οι οποίοι χρειάζονται καθοδήγηση προκειμένου να αναλάβουν δράσεις.

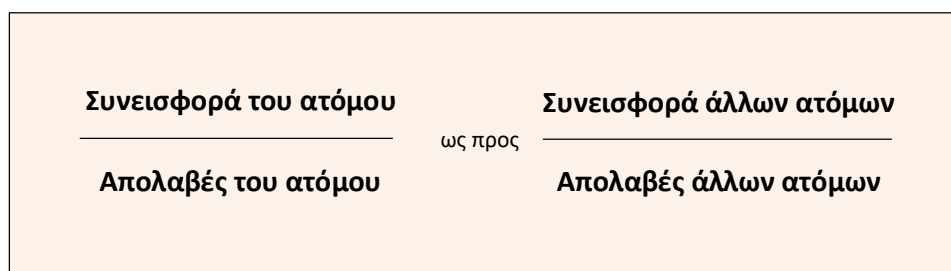
Αντίθετα η **θεωρία Υ** αναφέρεται σε άτομα αυτόνομα, φιλόδοξα και δημιουργικά. Εντούτοις τα χαρακτηριστικά των εργαζομένων αυτών ανθίζουν σε συνθήκες εργασίας όπου επικρατεί κλίμα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και ασφάλειας έτσι ώστε να αξιοποιήσουν κάθε ευκαιρία για να αναπτύξουν τα ταλέντα τους. Συνεπώς καθήκον της ηγεσίας είναι να καλλιεργήσει αυτές τις τάσεις και να βοηθήσει στην ανάπτυξή τους, να ενθαρρύνει την συμμετοχή των εργαζομένων στην λήψη αποφάσεων.

Ο McGregor θεωρούσε ότι οι περισσότεροι άνθρωποι γίνονται υπεύθυνοι και δημιουργικοί αρκεί να έχουν την κατάλληλη καθοδήγηση και παροχή κινήτρων, ακόμη και αυτοί που φαινομενικά ανήκουν στην κατηγορία της θεωρίας Υ.

2.2.2 Μηχανιστικές Θεωρίες- Διεργασίας

Θεωρία της ισοτιμίας του Adams (1963)

Κατά τη θεωρία της ισότητας οι εργαζόμενοι προσφέρουν τις υπηρεσίες τους (εισροές) και αναμένουν κάτι ως αντάλλαγμα (εκροές). Οι εισροές είναι η προσπάθεια, ο χρόνος απασχόλησης, οι γνώσεις, οι δεξιότητες. Από την άλλη οι εκροές είναι ο μισθός, τα δώρα, η προαγωγή και οι διάφορες παροχές. Ο J.Stacy Adams υποστήριξε ότι το άτομο πέρα από αυτή την συνθήκη επηρεάζεται και από άλλες μεταβλητές καθώς τείνει να συγκρίνει όχι μόνο την ανταμοιβή του σε σχέση με την προσπάθειά του αλλά και με εκείνα που λαμβάνουν οι άλλοι. Η σύγκριση αυτή λαμβάνει την εξής μορφή:



Σχήμα 4: Η θεωρία της δικαιοσύνης του Adams (Adams, 1965) (Κούτσης, 2019).

Όταν οι δύο λόγοι ισούνται τότε υπάρχει ισορροπία και δικαιοσύνη επομένως το άτομο αισθάνεται ικανοποίηση. Στην αντίθετη περίπτωση δηλαδή όταν ο λόγος ενός από τα δυο μέλη της σχέσης είναι μεγαλύτερος ή μικρότερος, τότε υπάρχει ανισότητα και επομένως δυσαρέσκεια. Η δυσαρέσκεια παρατηρείται όχι μόνο στην περίπτωση που το άτομο αισθάνεται αδικημένο αλλά και όταν η δυσαναλογία κλίνει υπέρ του και προκειμένου να επανέλθει η ισότητα και δικαιοσύνη σπεύδει να φέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Σε διαφορετική περίπτωση θα εγκαταλείψει την αρνητική κατάσταση.

Ο εργαζόμενος εξετάζοντας την σχέση αυτών που επενδύει στη εργασία του με αυτά που αποκομίζει καθώς και συγκρίνοντας την ανταμοιβή του με τις ανταμοιβές των άλλων, δρα αναλόγως. Σε κατάσταση ισότητας όπου υπάρχει το αίσθημα δικαιοσύνης θα προσπαθήσει να αυξήσει την ποιότητα και ποσότητα εργασίας του. Σε κατάσταση ανισότητας ο εργαζόμενος για να επιτύχει την επιθυμητή αναπτύσει τις εξής εναλλακτικές τακτικές για την μείωση της αδικίας: 1) μειώνει την απόδοση του, 2) προσπαθεί να κερδίσει περισσότερα (αύξηση αμοιβών), 3) αλλάζει τον τρόπο που βλέπει τα πράγματα έτσι ώστε να μην ενοχλείται από την ανισότητα, 4) εγκαταλείπει την εργασία, 5) προβαίνει σε ενέργειες που μεταβάλλουν τα εισερχόμενα ή τα εξερχόμενα του άλλου προς τον οποίο κάνει τη σύγκριση (κάνει τον άλλο ή να προσφέρει περισσότερα ή να παίρνει λιγότερα) και τέλος 6) αλλάζει το πρόσωπο σύγκρισης και επιλέγει κάποιο που δεν του προκαλεί αισθήματα αδικίας και ανισότητας.

Από την πλευρά της επιχείρησης θα πρέπει να στοχεύει στην εφαρμογή της θεωρίας της ισότητας. Επομένως είναι σημαντικό η ηγεσία να υπολογίζει τις εισροές και τις εκροές των εργαζομένων και εν συνεχεία να φροντίζει να επικρατεί κλίμα ισορροπίας μεταξύ τους μέσω της δικαιότερης όσο το δυνατόν διοίκησης. Οι επιλογές που έχει για την επίτευξη της ισότητας είναι τρεις: 1) να αλλάξει τις εισροές ή εκροές ενός ατόμου, 2) να αλλάξει τις εισροές ή εκροές των άλλων και 3) να αλλάξει τον τρόπο αντίληψης των εισροών και εκροών. Εν τούτοις η κάθε επιχείρηση επιλέγει διαφορετικό στυλ πολιτικής να εφαρμόσει έτσι ώστε να παρακινηθούν οι εργαζόμενοι. Παρ' όλα αυτά η παρακίνηση δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την πολιτική που θα ακολουθήσει η εκάστοτε ηγεσία αλλά και από την μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου ο οποίος κάνει τις δικές του επιλογές λαμβάνοντας υπόψιν διάφορες μεταβλητές και παραμέτρους. Καταλήγουμε λοιπόν ότι η ηγεσία θα πρέπει να είναι σε στενή παρακολούθηση των αναγκών του προσωπικού της και να βρίσκεται σε θέση να κάνει τις απαραίτητες αναπροσαρμογές.

Θεωρία προσδοκιών του Vroom (1964)

Ο Victor Vroom με την θεωρία των προσδοκιών θέλησε να εξηγήσει ότι ο προσδιορισμός της ικανοποίησης του ατόμου από την εργασία του γίνεται βάσει υποκειμενικών αντιλήψεων του ατόμου σχετικά με την φύση και το περιεχόμενο της εργασίας του από τη μία, όσο και από τις προσδοκίες που έχει με το τι θα αποκομίσει από αυτή. Το άτομο λειτουργεί, λαμβάνει αποφάσεις και επιλέγει μια από τις εναλλακτικές λύσεις για την μεγιστοποίηση του ατομικού του συμφέροντος βάσει τριών παραγόντων (Vroom, 1964):

1) Το σθένος, αφορά το βαθμό προτίμησης που έχει το άτομο σε ένα αποτέλεσμα σε συνάρτηση με το αναμενόμενο επίπεδο ικανοποίησης που θα λάβει από το συγκεκριμένο αποτέλεσμα.

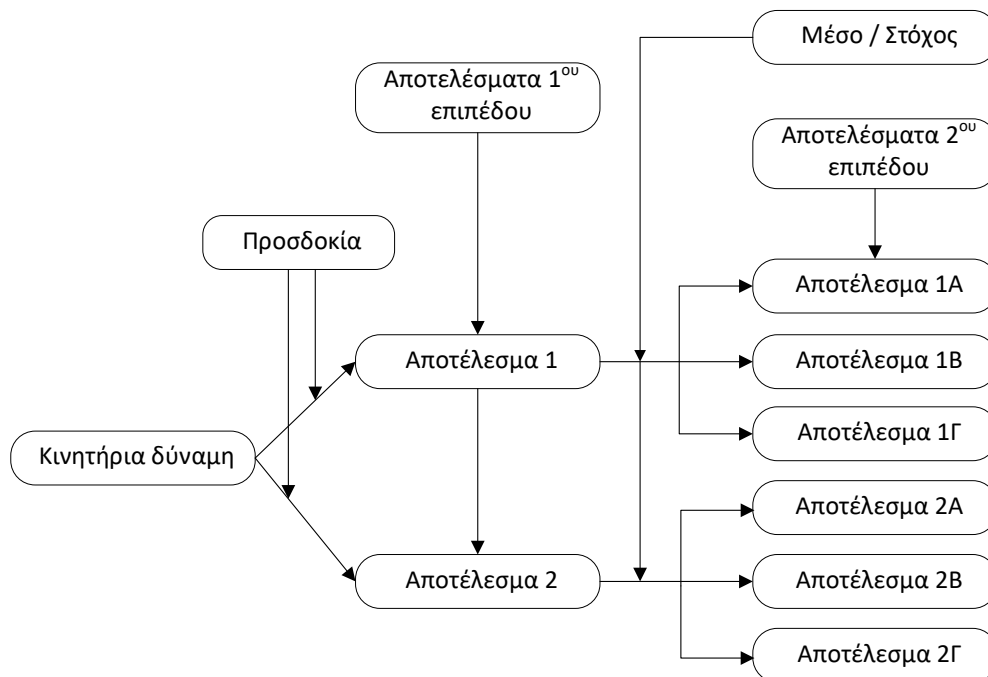
2) Η συντελεστικότητα, αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου ότι θα ανταμειφθεί για την επίδοσή του και ότι το αποτέλεσμα θα οδηγήσει στην επίτευξη άλλων στόχων και προσωπικών φιλοδοξιών του, δηλαδή εδώ έχουμε σύνδεση μέσου και στόχου. Η επιλογή της κατάλληλης λύσης όπου θα εξασφαλίσει στο άτομο ορισμένα επιθυμητά αποτελέσματα.

3) Η προσδοκία, σχετίζεται με την πεποίθηση ότι οι προσπάθειες που θα καταβάλλει το άτομο θα οδηγήσουν στην εκπλήρωση των στόχων του. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την προσδοκία είναι η αυτοεκτίμηση, η πληροφόρηση, η εμπειρία, οι συνάδελφοι κ.α.

Σύμφωνα με τον Vroom η κινητήριος δύναμη του ατόμου είναι το γινόμενο αυτών των τριών παραγόντων, γεγονός που σημαίνει ότι στην περίπτωση που κάποιο από τα τρία έχει τιμή μηδενική τότε δεν μπορεί να υπάρξει παρακίνηση για δράση.

Η θεωρία προσδοκιών εμπεριέχει τρεις υποθέσεις: α) τα άτομα είναι ορθολογικά, β) οι αποφάσεις βασίζονται στις προσδοκίες και πεποιθήσεις τους και γ) η ηγεσία είναι σε επικοινωνία μαζί τους για να γίνεται η σύνδεση προσπάθειας και ανταμοιβής ώστε να πραγματοποιείται η παρακίνηση.

Η θεωρία βασίζεται σε τρεις σχέσεις : α) στην σχέση προσπάθειας- επίδοσης, β) στην σχέση επίδοσης -ανταμοιβής και γ) στην σχέση ανταμοιβής και προσωπικών στόχων (Robbins & Judge, 2011). Όταν η προσπάθεια, η απόδοση και το αποτέλεσμα είναι σε υψηλή κλίμακα τότε αντίστοιχα τα κίνητρα και η ικανοποίηση θα είναι υψηλά. Με την προσπάθεια μόνο δεν εννοείται η υψηλή απόδοση εφόσον απαιτούνται κι άλλα χαρακτηριστικά, όπως έχει προαναφερθεί η προσωπικότητα, οι γνώσεις, οι δεξιότητες κ.α.

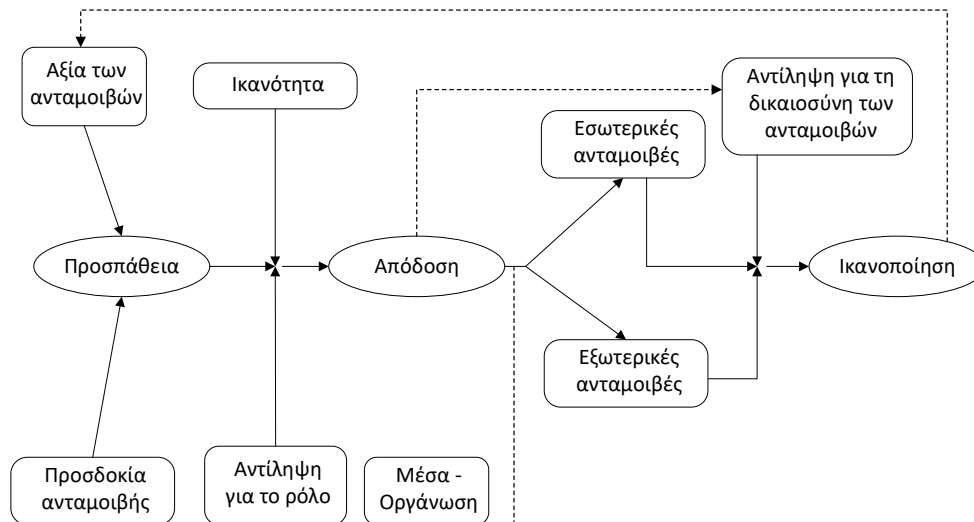


Σχήμα 5: Η θεωρία κινητοποίησης του Vroom (Καπνισάκης, 2019).

Υπόδειγμα της θεωρίας των προσδοκιών των Porter και Lawler (1968)

Με την θεωρία των Porter και Lawler αναπτύχθηκε ένα μοντέλο το οποίο είναι περισσότερο πολύπλοκο σε σχέση με εκείνο του Vroom καθώς περιλαμβάνει και επιμέρους μεταβλητές αποσκοπώντας σε μία πιο ολοκληρωμένη ερμηνεία της έννοιας της παρακίνησης. Οι προηγούμενες θεωρίες αναφέρονται στην ικανοποίηση η οποία είναι το αίτιο της απόδοσης ενώ το υπόδειγμα της προσδοκίας των Porter και Lawler ανατρέπει την άποψη αυτή υποστηρίζοντας το αντίστροφο ότι δηλαδή η ικανοποίηση είναι το αποτέλεσμα και όχι το αίτιο της απόδοσης. Επίσης η προσπάθεια από μόνη της δεν συνεπάγεται με αύξηση της απόδοσης και ότι μεσολαβούν και άλλες μεταβλητές οι οποίες είναι οι εξής τέσσερις (L.W. Porter & Lawler, 1968):

1. Η **προσπάθεια** όπου βρίσκεται σε συνάρτηση των προσδοκιών των εργαζομένων, καταβάλλεται προκειμένου να έχουν τις επιθυμητές ανταμοιβές και οδηγεί σε υψηλή ή χαμηλή απόδοση.
2. Η **απόδοση** είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας και είναι συνάρτηση των ικανοτήτων των εργαζομένων, του ρόλου που κατέχουν στην επιχείρηση και των μέσων που έχουν στη διάθεσή τους από την επιχείρηση.
- 3 Οι **ανταμοιβές** είναι το αποτέλεσμα της απόδοσης και διακρίνονται στις ενδογενείς δηλαδή αμοιβές που πληρώνουν τις ανώτερες ανάγκες του ατόμου όπως αίσθημα επίτευξης, αυτοεκτίμηση και στις εξωγενείς που προσφέρονται για την επίτευξη του έργου όπως χρήματα, προαγωγή, αναγνώριση, εκτίμηση κ.α.
4. Το επίπεδο επαγγελματικής **ικανοποίησης** θα εξαρτηθεί από το αν οι ανταμοιβές ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του ατόμου. Η αντίληψη που έχει το άτομο για δίκαιη και επαρκούς ανταμοιβής θα οδηγήσει σε ανάλογο βαθμό ικανοποίησης ο οποίος θα επηρεάσει με την σειρά του την μελλοντική αξία που θα έχουν οι παροχές για το άτομο.



Σχήμα 6: Υπόδειγμα της θεωρίας των προσδοκιών των Porter και Lawler (Κούτες, 2019).

Θεωρίες του Locke

Μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση σε ότι αφορά την υποκίνηση και την εργασιακή ικανοποίηση είναι η θεωρία της στοχοθέτησης του Locke ο οποίος διατυπώνει ως βασική πηγή παρακίνησης του ατόμου την προσπάθεια επίτευξης κάποιου στόχου και συνδέει την επαγγελματική ικανοποίηση με τους εργασιακούς του στόχους οι οποίοι βρίσκονται σε συνάρτηση με την τελική τους επίτευξη, το βαθμό δυσκολίας τους, την υποστήριξη από την επιχείρηση, τις ικανότητες του ατόμου και τις αμοιβές που λαμβάνει από την εργασία του. Οι βασικές αρχές της θεωρίας είναι τέσσερις. Πρώτον, υποθέτει ότι ο στόχος είναι σαφής και συγκεκριμένος και δεν δημιουργεί σύγχυση έτσι ώστε να παρερμηνευτεί. Επιπρόσθετα όσο πιο δύσκολος είναι στον βαθμό που του επιτρέπει να είναι πραγματοποιήσιμος, τόσο καλύτερη η επίδοση των ατόμων τα οποία φυσικά ενδιαφέρονται για την υλοποίησή του. Δεύτερον, ο στόχος πρέπει να είναι μετρήσιμος έτσι ώστε να γίνεται κατανοητός και να αποδεικνύεται η επίτευξή του. Τρίτον, πρέπει να είναι ρεαλιστικός, δηλαδή τα άτομα να πιστεύουν ότι μπορούν να τον προσεγγίσουν διαφορετικά θα υπάρχει αντίσταση. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι απαιτείται μια σειρά από ενέργειες από τον οργανισμό έτσι ώστε να επιτευχθεί υψηλό επίπεδο στοχοθέτησης όπως εκπαίδευση εργαζομένων για να αποκτήσουν επιπλέον δεξιότητες αλλά και να αυξάνεται το αίσθημα της αυτοϊκανοποίησής τους, να παρέχει αμοιβές για κάθε στοχοθέτηση, να δώσει την δυνατότητα συμμετοχής καθορισμού του στόχου και ανάπτυξης πρωτοβουλιών έτσι ώστε να επιλέξει την βέλτιστη δυνατή στρατηγική για την επίτευξη του στόχου. Και τέταρτον, θα πρέπει να υπάρχει μια χρονική οριοθέτηση έτσι ώστε να οδηγηθεί το άτομο σε μεγαλύτερη προσπάθεια, σε περισσότερη επιμονή προς μια προσανατολισμένη κατεύθυνση (Locke & Latham, 1990).

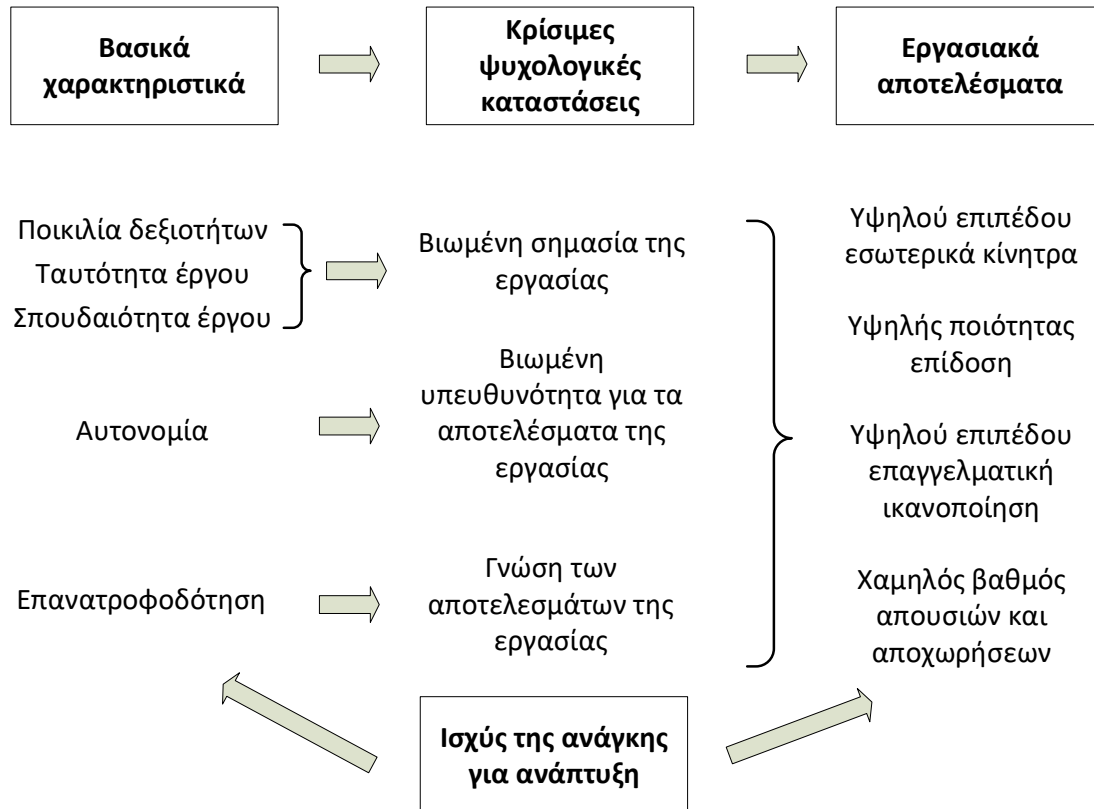
Στη **θεωρία της απόκλισης** ο Locke κάνει διαχωρισμό ανάμεσα στις ανάγκες και στις αξίες του ατόμου και βασίζεται στην άποψη ότι οι ανάγκες είναι σε μεγάλο βαθμό ίδιες για όλα τα άτομα ενώ οι αξίες είναι μοναδικές και διαφορετικές για κάθε άτομο. Οι

αξίες καθορίζουν τον βαθμό ικανοποίησης του εργαζομένου, επομένως κάθε εργασιακός παράγοντας (ανάλυση των οποίων θα γίνει σε επόμενη ενότητα) θα συμβάλλει διαφορετικά στην εργασιακή ικανοποίηση κάθε ατόμου. Σύμφωνα λοιπόν με την θεωρία η ικανοποίηση που λαμβάνει το άτομο από την εργασία του προκύπτει όχι από την πλήρωση των αναγκών του αλλά περισσότερο από την εκτίμηση που έχει ο ίδιος για την φύση της εργασίας του. Κατά την θεωρία της απόκλισης η ικανοποίηση που λαμβάνει ένα άτομο από την εργασία του είναι η διαφορά μεταξύ του επιθυμητού και αυτού που λαμβάνει στην πραγματικότητα, καθώς επίσης λαμβάνεται υπόψιν και η βαρύτητα που δίνει το άτομο στην διαφορά αυτή. Ο βαθμός απόκλισης μεταξύ προσδοκιών και πραγματικότητας καθορίζει τον βαθμό ικανοποίησης, όπως και παράγοντες της εργασίας όπως οι αμοιβές και οι συνθήκες εργασίας, ανάλογα με το πως ιεραρχούνται.

Μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας των Hackman και Oldham

Σύμφωνα με το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας των Hackman και Oldham, η επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων στην εργασία και συναισθημάτων ικανοποίησης είναι αποτέλεσμα της παρουσίας τριών ψυχολογικών καταστάσεων: πρώτον ο εργαζόμενος να βιώνει την εργασία του ως σημαντική με νόημα και αξία, δεύτερον να αισθάνεται ο ίδιος ικανός και υπεύθυνος για την εργασία που του ανατέθηκε και τρίτον να έχει γνώση το πόσο αποτελεσματικά εκτελεί μία εργασία (Hackman & Oldham, 1975).

Οι παραπάνω τρεις καταστάσεις προκύπτουν ως αποτέλεσμα της παρουσίας πέντε βασικών χαρακτηριστικών της εργασίας όπου επηρεάζουν την συμπεριφορά, τα συναισθήματα και την στάση των εργαζομένων. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι: 1) η **ποικιλία των δεξιοτήτων** η οποία απαιτείται για την επιτέλεση του έργου, δεδομένου ότι αυτό εμπεριέχει ποικίλες δραστηριότητες που περιλαμβάνουν τα εργασιακά του καθήκοντα. 2) Η **ταυτότητα του έργου** η οποία αφορά τον βαθμό συμμετοχής του εργαζομένου στο έργο, δηλαδή αν ο ρόλος του είναι να αναλάβει και να ολοκληρώσει την εργασία που του ανατέθηκε επομένως έχει ξεκάθαρα αποτελέσματα ή λαμβάνει μέρος μόνο σε ένα μέρος της εργασίας και ο ρόλος του είναι διεκπεραιωτικός. 3) Η **σπουδαιότητα του έργου** είναι ο βαθμός στον οποίο η εργασία έχει επίδραση στους συναδέλφους, στην επιχείρηση ή ακόμη και στην κοινωνία. 4) Η **αυτονομία** είναι ο βαθμός ανεξαρτησίας και ελευθερίας που παρέχεται από τον οργανισμό στο άτομο αναφορικά με την εκτέλεση των καθηκόντων του ώστε να αποφασίζει τον τρόπο όπου θα φέρει εις πέρας το έργο του. 5) Η **ανατροφοδότηση** αφορά την άμεση και ξεκάθαρη γνώση και πληροφόρηση σχετικά με την απόδοση κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του εργαζομένου.



Σχήμα 7: Μοντέλο χαρακτηριστικών εργασίας των Hackman και Oldham (Νίκα, 2008).

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι κάθε χαρακτηριστικό οδηγεί σε διαφορετική από τις τρεις ψυχολογικές καταστάσεις. Δηλαδή η ποικιλία δεξιοτήτων, η ταυτότητα του έργου και η σπουδαιότητα του έργου οδηγούν στην βιωμένη σημασία της εργασίας, η αυτονομία οδηγεί στη βιωμένη υπευθυνότητα για τα αποτελέσματα της εργασίας και τέλος η ανατροφοδότηση οδηγεί στην γνώση των αποτελεσμάτων.

Αναφορές Κεφαλαίου 2.2

(Σκληρού, 2010), (Καλίκη, 2020), (Βουτσινά, 2021), (Τσουνής & Σαράφης, 2016), (Κουκουβάνη, 2018), (Σταματέλου, 2019), (Μπόλλα, 2018), (Ηλιάδου, 2020), (Φιλοκόστα, 2020), (Κούτες, 2019), (Φρέρη, 2021), (Παρασκευοπούλου, 2014), (Νίκα, 2008), (Καπνισάκης, 2019), (“Θεωρίες για τα κίνητρα της εργασίας,” 2007)

2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση

Η ικανοποίηση των ατόμων από την εργασία τους, δηλαδή τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα από τα οποία διακατέχονται οι εργαζόμενοι, όπως έχουν δείξει πολλές έρευνες επηρεάζεται τόσο από ενδογενείς όσο κι από εξωγενείς παράγοντες. Οι εξωγενείς παράγοντες αναφέρονται σε εκείνα τα χαρακτηριστικά τα οποία αφορούν το εργασιακό περιβάλλον δηλαδή την φύση και το περιεχόμενο των εργασιακών

καθηκόντων όπως συνθήκες εργασίας, ωράριο, χρηματικές απολαβές. Ενώ οι ενδογενείς παράγοντες αφορούν τα ατομικά χαρακτηριστικά του εργαζόμενου όπως η προσωπικότητα, η ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο κ.α.

Ενδογενείς (ατομικοί) Παράγοντες

Προσωπικότητα: Η προσωπικότητα είναι το σύνολο των σωματικών, νοητικών, κοινωνικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών, συμπεριφορών και συνηθειών που διαφοροποιεί το κάθε άτομο από τα υπόλοιπα και είναι μοναδική. Το άτομο επηρεάζεται από το περιβάλλον του και σύμφωνα με αυτό εκφράζει την συμπεριφορά του μέσα από την οποία επιδιώκει την προσαρμογή του σε αυτό άρα με την σειρά του επηρεάζει το περιβάλλον. Η ικανοποίηση από την εργασία διαφέρει από προσωπικότητα σε προσωπικότητα για παράδειγμα επαγγέλματα με ευθύνες δεν είναι ελκυστικά για κάποια άτομα εξαιτίας του άγχους και των προβλημάτων που τα συνοδεύει ενώ σε άλλα είναι πηγή κινητοποίησης καθώς τους αρέσουν οι προκλήσεις και ότι συνεπάγεται με αυτές δηλαδή ικανοποίηση επίτευξης, ανταμοιβή κ.α.

Ηλικία: Διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι η ηλικία σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση από την εργασία όσο αυτή αυξάνεται. Αυτό το συμπέρασμα προκύπτει πρώτον γιατί οι μεγαλύτεροι σε ηλικία αντιλαμβάνονται τα δεδομένα με περισσότερο ρεαλισμό και προσαρμόζουν τις επιθυμίες και προσδοκίες τους στο πραγματικό περιβάλλον. Δεύτερον, για να αποκτήσει κάποιος καλή θέση εργασίας χρειάζεται χρόνος, γνώση, δεξιότητες δηλαδή εμπειρία πράγμα που σημαίνει ότι αυτές τις θέσεις τις λαμβάνουν άτομα μεγάλης ηλικίας. Άρα οι νεότεροι δεν αισθάνονται να εμπλέκονται πολύ με την εργασία τους επομένως είναι λιγότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους μεγαλύτερους.

Φύλο: Σε ότι αφορά το φύλο ως παράγοντας εργασιακής ικανοποίησης τα ευρήματα από διάφορες έρευνες είναι διφορούμενα. Υπάρχουν λοιπόν έρευνες οι οποίες έχουν δείξει ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση. Ενώ άλλες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει διαφορά. Από αυτές αρκετές μελέτες θεωρούν μικρότερη την ικανοποίηση των γυναικών σε σχέση με το αντίθετο φύλο ως προς τις αμοιβές και τις θέσεις ευθύνης. Ωστόσο πολλές είναι αυτές που δείχνουν ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο ικανοποιημένες ακόμα και αν το επάγγελμά τους είναι χειρότερο από εκείνο των αντρών. Αυτή η αντίθεση προκύπτει σύμφωνα με την θεωρία κοινωνικής αναφοράς και την έννοια της κοινωνικής σύγκρισης από ποια σκοπιά γίνεται η σύγκριση, δηλαδή ανάλογα αν συγκρίνουν οι γυναίκες με το ίδιο τους το φύλο ή με γενικά κριτήρια που αφορούν το επάγγελμά τους και περιλαμβάνει και τα δυο φύλα. Συμπεραίνει κανείς ότι όσες συγκρίνουν τον εαυτό τους με άλλες γυναίκες είναι περισσότερο ικανοποιημένες από αυτές που συγκρίνουν με όλους τους συναδέλφους δηλαδή άντρες και γυναίκες. Εντούτοις, το φύλο προσδιορίζει την ικανοποίηση σε σχέση και με άλλα δεδομένα. Για παράδειγμα αν μια εργαζόμενη γυναίκα έχει οικογενειακές υποχρεώσεις π.χ. ανατροφή παιδιών, ανάλογα με την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο.

Μορφωτικό επίπεδο: Σε ότι αφορά το μορφωτικό επίπεδο όσοι κατέχουν μεγάλη εκπαίδευση και πολλά πτυχία τείνουν να έχουν υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης καθώς έχουν περισσότερες ευκαιρίες εξέλιξης και καλύτερες θέσεις εργασίας. Ενέχει ο κίνδυνος ωστόσο ότι οι υψηλές αυτές προσδοκίες σε περίπτωση που δεν εκπληρωθούν θα απογοητεύσουν το άτομο. Εκτός όμως από τις ανεκπλήρωτες προσδοκίες ένας καλά καταρτισμένος εργαζόμενος μπορεί να αισθανθεί και την ανισότητα στην περίπτωση που μπορεί να έχει την ίδια ή ακόμη και λιγότερη ανταμοιβή σε σχέση με κάποιον που έχει λιγότερα προσόντα από τον ίδιο.

Εμπειρία: Όσο τα χρόνια περνάνε το άτομο αποκτά περισσότερη εμπειρία και γνώση όπως επίσης και προσαρμόζεται και στα δεδομένα της πραγματικότητας επομένως οδηγείται σε υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης.

Εξωγενείς (οργανωτικοί) Παράγοντες

Χρηματικές απολαβές: Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συνδέεται με την εργασιακή ικανοποίηση είναι ο μισθός, ωστόσο πλέον δεν αποτελεί από μόνος του πηγή κινήτρου. Ένας υψηλός μισθός αποτελεί και ένδειξη της αξίας του εργαζομένου στον οργανισμό όπου ανήκει και συνοδεύεται με θετικά συναισθήματα περισσότερο ως προς την σύγκριση με συναδέλφους παρά ως χρηματική αξία όπου μια αύξηση μισθού έχει μεταβατική επίδραση.

Φύση της εργασίας και ασφάλεια: Στη φύση των καθηκόντων που εκτελεί ο εργαζόμενος δίνεται ιδιαίτερη σημασία καθώς οι άνθρωποι έχουν ανάγκη και επιθυμούν να ασχολούνται με επαγγέλματα που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις και ικανότητές τους όπως και το περιεχόμενο της εργασίας να είναι ευρύ. Τα χαρακτηριστικά των καθηκόντων που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση είναι η ταυτότητα και η σπουδαιότητά τους, η ποικιλία τους και τέλος η σαφήνεια τους. Από την άλλη ο παράγοντας ασφάλεια παίζει καθοριστικό ρόλο στο αίσθημα σταθερότητας που προκαλεί στο άτομο όπου του επιτρέπει να αφοσιωθεί στα καθήκοντά του. Επίσης επηρεάζει την επίδοσή του κατά συνέπεια τη επαγγελματική του ικανοποίηση.

Εποπτεία και αναγνώριση: Η επίβλεψη συμβάλλει στη δημιουργία είτε υψηλού είτε χαμηλού ηθικού στον χώρο εργασίας. Μια αποτελεσματική όμως ηγεσία στοχεύει στην υποστήριξη του εργαζόμενου τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και σε τεχνική βοήθεια που θα του παρέχει. Η αποτελεσματική ηγεσία ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των εργαζομένων της, μαθαίνει τις προσδοκίες τους, παρέχει κάποια αυτονομία στη δράση και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, ένα είδος εμπλοκής στην διοίκηση του οργανισμού. Με την εποπτεία επιτυγχάνεται και η αναγνώριση των προσπαθειών και αποτελεσμάτων των υπαλλήλων για την επίτευξη του στόχου του οργανισμού. Οι έπαινοι, τα καλά λόγια αποτελούν παράγοντες αναγνώρισης και επιδρούν στην ικανοποίηση του ατόμου.

Συνθήκες εργασίας: Το φυσικό περιβάλλον όπου εργάζεται το άτομο αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την ικανοποίηση του εργαζόμενου. Σε περιβάλλον όπου επικρατούν ακραίες συνθήκες, ελλιπής φωτισμός και εξαιρετισμός, υψηλά επίπεδα

θορύβου η δυσαρέσκεια του ατόμου επηρεάζει την επίδοση του. Όσον αφορά τις σχέσεις με τους συναδέλφους αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στις επικρατούσες συνθήκες εργασίας καθώς οι καλές διαπροσωπικές συμβάλλουν στην αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη: Οι ευκαιρίες προαγωγής συμβάλλουν στην ικανοποίηση για εργασία και περιλαμβάνουν αύξηση χρηματικών αποδοχών, αναγνώριση της αξίας των αποτελεσμάτων της εργασίας του ατόμου και κοινωνική αναγνώριση. Εντούτοις η προαγωγή συνδέεται με περισσότερες ευθύνες, λιγότερο προσωπικό χρόνο γεγονός που δεν αποτελεί κατ’ ανάγκη επιθυμητό στόχο ορισμένων εργαζομένων. Η επαγγελματική ικανοποίηση επιτυγχάνεται για όσους τολμούν να αναλάβουν την διεκπεραίωση προκλήσεων, να ξεχωρίσουν μέσα από ηγετικούς ρόλους και μέσω αυτών να αποκτήσουν κύρος καθώς και έλεγχο.

Μια σύνοψη των παραγόντων δίνει ο Locke (1976) διατυπώνοντας τους βασικότερους με την μορφή υποδείξεων (Locke, 1976):

- Η εργασία να μην είναι κουραστική και ανιαρή αλλά αντιθέτως να αποτελεί πρόκληση για το άτομο.
- Οι εργαζόμενοι να αναγνωρίζονται τακτικά για την εκτέλεση των καθηκόντων τους όπως και να ενισχύονται θετικά για τα επιτυχή αποτελέσματα (έπαινοι, ανταμοιβές).
- Να ανταμείβεται η καλή απόδοση και να υπάρχει σαφή σχέση ανάμεσα σε απόδοση και ανταμοιβή.
- Η εποπτεία να εξασφαλίζει θετικό πρόσημο τόσο στην ψυχολογία των εργαζομένων όσο και στην τεχνική τους κατάρτιση.
- Να διασφαλίζονται θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, προϊσταμένων και ηγεσίας.
- Το περιβάλλον και η διαμόρφωση χώρου να δημιουργούν ευχάριστες συνθήκες εργασίας.
- Να καλλιεργείται το αίσθημα σταθερότητας ώστε να μην φοβούνται οι εργαζόμενοι για τυχόν απόλυσή τους.
- Η διοίκηση να διασφαλίζει κατά το δυνατό τη δικαιοσύνη μεταξύ των εργαζομένων τόσο στις αμοιβές αλλά και στις αρμοδιότητές τους.
- Να δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής σε αποφάσεις ειδικά σε θέματα που είναι το αντικείμενο της εργασίας τους.
- Να υπάρχει αυτονομία στον βαθμό που είναι εφικτό και ελευθερία πρωτοβουλιών.

Αναφορές Κεφαλαίου 2.3

(Σκληρού, 2010), (Κουκουβάνη, 2018), (Ηλιάδου, 2020), (Φρέρη, 2021), (Παρασκευοπούλου, 2014), (Tsounis & Sarafis, 2016), (Βούτση, 2012)

2.4 Σημασία & συνέπειες της εργασιακής ικανοποίησης

Η εργασιακή ικανοποίηση είναι μια έννοια υποκειμενική καθώς κάθε άτομο έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως επίσης αυτή διαφέρει από χώρα σε χώρα. Παρά την δυσκολία στην πλήρη κατανόηση του φαινομένου αξίζει η μελέτη η οποία οδηγεί στην αξιοποίηση της για την αύξηση της αποδοτικότητας των εργαζομένων. Τα αποτελέσματα της εργασιακής ικανοποίησης δεν έχουν να κάνουν μόνο με υψηλά επίπεδα παραγωγικότητας και γενικά με την συμπεριφορά του ατόμου στον χώρο εργασίας. Έχουν να κάνουν και με την συνολική ζωή και ευημερία του ατόμου. Είναι εύκολο να κατανοήσουμε ότι ένας ευχαριστημένος υπάλληλος ζει καλύτερα και χρησιμοποιεί πιο υγιείς τρόπους συνεργασίας.

Από την άλλη εκτός από τα εμφανή σημάδια της εργασιακής ικανοποίησης αξίζει να γίνει αναφορά και σε αυτά που δεν γίνονται αντιληπτά και απασχολούν την διοίκηση των επιχειρήσεων. Ο αρνητικός αντίκτυπος που έχει η επαγγελματική δυσαρέσκεια στο εσωτερικό του οργανισμού μπορεί να αποτελέσει τοξικό στοιχείο για την καθημερινότητα μιας επιχείρησης. Η εργασιακή δυσαρέσκεια έχει αρνητικές επιπτώσεις γι αυτό και οι επιχειρήσεις στρέφουν έντονα το ενδιαφέρον τους στο να αλλάξουν αυτή την εξέλιξη και να την μετατρέψουν σε ικανοποίηση η οποία θα φέρει θετικά αποτελέσματα.

Η ικανοποίηση από την εργασία έχει συνδεθεί με μια σειρά από αποτελέσματα πάνω στο άτομο που έχουν να κάνουν με την ικανοποίηση από την ζωή, την αυτοπεποίθηση, την συνολικότερη κατάσταση της ψυχικής και σωματικής του υγείας. Παρακάτω θα αναλυθούν οι συνέπειες της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Παραγωγικότητα

Η παραγωγικότητα του εργατικού δυναμικού συσχετίζεται με την ικανοποίηση που λαμβάνει το άτομο από την εργασία του, όπως υποστηρίζουν πολλοί ερευνητές. Όσο περισσότερο ικανοποιημένος εργαζόμενος είναι τόσο αποδοτικότερος γίνεται. Αρχικά από διάφορους μελετητές επικράτησε η αντίληψη ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελούσε δείκτη αποτελεσματικότητας των εργαζομένων. Επίσης η επαγγελματική ικανοποίηση επιδρά και με έμμεσο τρόπο στην παραγωγικότητα δημιουργώντας το αίσθημα αφοσίωσης στην επιχείρηση και στους στόχους της.

Σε αντίθεση πολλοί ερευνητές σε νέες μελέτες παίρνουν απόσταση από αυτή την άποψη και εκφράζουν μια διαφορετική οπτική ως προς την ερμηνεία της παραγωγικότητας και την σύνδεσή της με την εργασιακή ικανοποίηση. Δηλαδή ένας ικανοποιημένος υπάλληλος δεν είναι απαραίτητα και παραγωγικός εφόσον η απόδοση του έχει να κάνει και με εξωτερικούς παράγοντες όπως αμοιβή, αναγνώριση, συνθήκες εργασίας. Μάλιστα σύμφωνα με τους Locke και Latham (1990) η σχέση είναι αντίστροφη, δηλαδή ότι η αυξημένη παραγωγικότητα και τα επιτυχή αποτελέσματα του έργου προκαλούν ικανοποίηση στον εργαζόμενο (Locke & Latham, 1990).

Απουσίες

Συσχέτιση έχει παρατηρηθεί ανάμεσα στην εργασιακή ικανοποίηση και στις απουσίες των υπαλλήλων. Η τάση αποφυγής της εργασίας είναι αποτέλεσμα του χαμηλού επιπέδου ικανοποίησης και σε πολλές περιπτώσεις δυσαρέσκειας του ατόμου από την εργασία του. Η απουσία είναι υψηλή όταν η ικανοποίηση είναι χαμηλή, δηλαδή υπάρχει αντίστροφη σχέση. Ένας ευχαριστημένος υπάλληλος δεν έχει την ανάγκη να βρίσκεται εκτός της εργασίας του, να παίρνει αναρρωτικές άδειες χωρίς ουσιαστικά να υπάρχει λόγος, να κάνει αδικαιολόγητες απουσίες.

Κινητικότητα

Αντίστροφη σχέση και αντίστοιχη συμπεριφορά είναι των υπαλλήλων ως προς την κινητικότητα στην εργασία. Ένας ευχαριστημένος υπάλληλος δεν έχει ανάγκη αναζήτησης άλλης εργασίας. Ωστόσο η σχέση αυτή είναι ασθενής. Η κινητικότητα επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες όπως οι εξελίξεις που επικρατούν στην αγορά εργασίας. Για παράδειγμα σε περίοδο υψηλής ανεργίας ένας δυσαρεστημένος εργαζόμενος το πιθανότερο είναι να μείνει στην υπάρχουσα εργασία του εφόσον δεν θα έχει πολλές επιλογές. Επίσης κάποιος μπορεί να αποχωρήσει εξαιτίας οικογενειακών λόγων, απόστασης κ.α. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι πολλές έρευνες συνδέουν το υψηλό επίπεδο απουσιών με την τάση του ατόμου να παραιτηθεί .

Άγχος

Ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης επηρεάζεται σημαντικά από τον παράγοντα άγχος. Το άγχος στον εργασιακό χώρο θεωρείται η εκτίμηση αδυναμίας από την πλευρά του υπαλλήλου να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της εργασίας που πρέπει να εκτελέσει και επιτυχώς να διεκπεραιώσει. Τα αυξημένα καθήκοντα στα οποία το άτομο αισθάνεται ότι δεν μπορεί να ανταπεξέλθει προκαλούν πιεστικές και στρεσογόνες καταστάσεις και οδηγούν σε επαγγελματική εξουθένωση.

Ανασφάλεια

Η εργασιακή ανασφάλεια είναι ένας προγνωστικός παράγοντας που αφορά τα άγχη που βιώνουν οι εργαζόμενοι ως προς την αβεβαιότητα σχετικά με την συνέχιση της τρέχουσας εργασίας τους, τη φύση της ίδια της εργασίας καθώς και για μελλοντικές προοπτικές στην αγορά εργασίας. Η ανασφάλεια στην εργασία επιδρά αρνητικά στην ικανοποίηση καθώς ο κίνδυνος απώλειας της εργασίας μειώνει την παραγωγικότητα, την εργασιακή δέσμευση όπως και δημιουργείται η πρόθεση εύρεση άλλης πιο σταθερής εργασίας.

Εργασιακή και προσωπική ευημερία

Η εργασία παίζει σημαντικό ρόλο στην ζωή του ατόμου καθώς καλύπτει το μεγαλύτερο μέρος της μέρας του. Ως εκ τούτου η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί βασικό στόχο των ανθρώπων καθώς επηρεάζει και άλλους τομείς της ζωής του έτσι ώστε να επιτευχθεί εκτός από επαγγελματική αλλά και προσωπική ευημερία. Τα άτομα που εμπλέκονται ενεργά με την εργασία τους έχουν μεγαλύτερη ικανοποίηση η οποία

συνδέεται με ικανοποίηση για την ίδια τους την ζωή, καλύτερη υγεία, μεγαλύτερη διάρκεια ζωής.

Αναφορές Κεφαλαίου 2.4

(Βουτσινά, 2021), (Τσουνής & Σαράφης, 2016), (Σταματέλου, 2019), (Πράσσου, 2022), (Ηλιάδου, 2020), (Χριστίδου, 2020), (“Εργασιακή ικανοποίηση,” 2022)

2.5 Μέτρηση εργασιακής ικανοποίησης

Η ικανοποίηση των εργαζομένων, όπως είδαμε και σε προηγούμενη ενότητα, επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες και επιδρά σε πολλές πτυχές της ζωής των ατόμων, των επιχειρήσεων και γενικότερα της κοινωνικής ευημερίας. Από την πλευρά τους πολλές επιχειρήσεις προκειμένου να κατανοήσουν την σημασία των ανθρώπινων πόρων του οργανισμού τους και πως αυτή η πληροφορία συμβάλλει στην αύξηση της παραγωγικότητας, αναζητούν τρόπους έτσι ώστε να μετρήσουν την ικανοποίηση των υπαλλήλων, εν συνεχεία να την αξιολογήσουν και εν τέλει να αξιοποιήσουν τα ευρήματα για τη βέλτιστη δυνατή εκμετάλλευσή τους.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητός ο λόγος που η μελέτη της εργασιακής ικανοποίησης προκάλεσε το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών. Τα εργαλεία που υιοθετούνται για την μέτρηση αφορούν κυρίως την χρήση ερωτηματολογίων και σπανίως συνεντεύξεις. Το ερωτηματολόγιο είναι το πιο δημοφιλή και συχνό μέσο για την διεξαγωγή τέτοιου είδους ερευνών. Για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν το περιεχόμενο της εργασίας, οι εργασιακές συνθήκες, η προσωπικότητα, οι προσδοκίες και τα συναισθήματα του εργαζομένου.

Στην παγκόσμια βιβλιογραφία έχουν αναπτυχθεί πολλά ερωτηματολόγια, αρκετά από αυτά είναι ιδιαίτερα διαδεδομένα, όμως σε ορισμένες περιπτώσεις υπάρχουν πιο εξειδικευμένα και απευθύνονται σε συγκεκριμένη ομάδων εργαζομένων. Υπάρχουν δύο προσεγγίσεις με τις οποίες μπορούμε να μετρήσουμε την επαγγελματική ικανοποίηση: α) η Ενιαία Συνολική Βαθμολόγηση (Single Overall Rating) η οποία εξετάζει συνολικά την επαγγελματική ικανοποίηση, και β) η Αθροιστική Βαθμολόγηση (Summation Score) η οποία μελετά την ικανοποίηση από επιμέρους πτυχές της εργασίας. Παρακάτω θα γίνει αναφορά των διάφορων μεθόδων για την μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης.

A) Ενιαία Συνολική Βαθμολόγηση (Single Overall Rating)

Η συγκεκριμένη μέθοδος εξετάζει το γενικό συναίσθημα του εργαζομένου όσον αφορά την εργασία του. Η γενική αυτή προσέγγιση ασχολείται με την ολική ή μέση στάση των εργαζομένων και δεν λαμβάνει υπόψιν επιμέρους εργασιακά και ατομικά χαρακτηριστικά. Πολλοί υποστηρικτές αυτής της μεθόδου θεωρούν σημαντικότερη

την ολική ικανοποίηση του ατόμου από την εργασία του καθώς της δίνεται περισσότερο σημασία σε σχέση με τα επιμέρους στοιχεία που την επηρεάζουν .

- **Κλίμακα εργασιακής ικανοποίησης του Hoprock (Hoprock Job Satisfaction Scale)**

Σύμφωνα με τον Hoprock η εργασιακή ικανοποίηση είναι το σύνολο και ο συνδυασμός ψυχολογικών, φυσικών και περιβαλλοντικών συνθηκών που βιώνει το άτομο στην εργασία του. Αντιλαμβανόμενος ότι η επιρροή τους είναι θέμα υποκειμενικό διότι κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός ο οποίος αντιλαμβάνεται τις καταστάσεις με το δικό του σκεπτικό, γι αυτό λοιπόν ο Hoprock διέκρινε πέντε κατηγορίες από τις οποίες το άτομο μπορεί να επιλέξει μία η οποία θα τον αντιπροσωπεύει περισσότερο. Ο εργαζόμενος καλείται να διαλέξει εκείνη την κατηγορία βάσει του τι είναι η δουλειά για τον ίδιο (Hoprock, 1935):

1. Ένα παιχνίδι με συγκεκριμένους σκοπούς (purposeful play), άρα την βλέπει περισσότερο ως παιχνίδι παρά ως δουλειά.
2. Μια εργασία η οποία βρίσκεται κοντά στα ενδιαφέροντά του (satisfying interest).
3. Απλά μια δουλειά (just a job) η οποία ούτε του είναι δυσάρεστη αλλά ούτε θα την επέλεγε αμισθί.
4. Μία προσωρινή ασχολία (a means to an end), για οικονομικούς λόγους μέχρι να βρεθεί μία καλύτερη δουλειά.
5. Μία καταπιεστική απασχόληση (oppressive occupation), από την οποία υποφέρει εξαιτίας εξωτερικών παραγόντων.

Βάσει της επιλογής ενός από τα παραπάνω συμπεραίνεται και το συνολικό επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης που λαμβάνει το άτομο.

- **Ενιαίος Παγκόσμιος Δείκτης (Single Global Rating)**

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει μόνο μία ερώτηση η οποία μπορεί να έχει την εξής μορφή: Πόσο ευχαριστημένος/η είστε από την εργασία σας λαμβάνοντας υπόψιν όλους τους παράγοντες που σας επηρεάζουν; Η απάντηση δίδεται βάσει μιας κλίμακας 5 σημείων του Likert η οποία κυμαίνεται από «πολύ ευχαριστημένος» έως «πολύ δυσαρεστημένος». Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι και με αυτή την μέθοδο το αποτέλεσμα που βγαίνει αφορά την ολική αίσθηση που έχει το άτομο για την εργασία του.

B) Αθροιστική Βαθμολόγηση (Summation Score)

Με αυτή την μέθοδο δίνεται μια πιο σφαιρική εικόνα της επαγγελματικής ικανοποίησης καθώς διερευνάται η ικανοποίηση του εργαζομένου σε διαφορετικές διαστάσεις της εργασίας. Πολλοί υποστηρίζουν ότι αυτή η μέθοδος αποτελεί καλύτερη και λεπτομερέστερη μέτρηση ικανοποίησης. Για παράδειγμα ένας υπάλληλος μπορεί να είναι ευχαριστημένος με το αντικείμενο που ασχολείται στην εργασία του αλλά η

ποιότητα της συνεργασίας με τους συναδέλφους του να είναι χαμηλή, επίσης ο μισθός να είναι για κάποιον ικανοποιητικός ενώ για άλλον να μην είναι.

- **Job Satisfaction Survey (JSS)**

Ο Paul Spector ανέπτυξε το 1985 ερωτηματολόγιο για την μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης κυρίως για τον τομέα των κοινωνικών υπηρεσιών ωστόσο φάνηκε να γίνεται εξίσου χρήσιμο και σε άλλους εργασιακούς κλάδους. Είναι αρκετά δημοφιλή εργαλείο και αποτελείται από 36 ερωτήσεις οι οποίες διερευνούν τον βαθμό ικανοποίησης βάσει εννέα παραγόντων οι οποίοι είναι (Spector, 1985):

1. Αμοιβή
2. Ευκαιρίες εξέλιξης/ αξιολόγηση/ προαγωγή
3. Επίβλεψη
4. Φύση της εργασίας
5. Λειτουργία του οργανισμού
6. Αναγνώριση και εκτίμηση
7. Ενδεχόμενες ανταμοιβές λόγω καλής απόδοσης
8. Συνάδελφοι
9. Επικοινωνία

Οι συμμετέχοντες επιλέγουν έναν αριθμό από το 1 έως το 6 που αντιστοιχεί σε μια επιλογή μιας εξαβάθμιας κλίμακας Likert η οποία κυμαίνεται από «διαφωνώ απόλυτα» έως «συμφωνώ απόλυτα».

- **Περιγραφικός Δείκτης Εργασίας (Job Descriptive Index - JDI)**

Το εργαλείο JDI των Smith, Kendall και Hulin's (1969) αποτελεί ένα πιο τα πιο αξιόπιστα και έγκυρα ερωτηματολόγια. Ο Smith και οι συνεργάτες του το 1987 θέλησαν να μετρήσουν την εργασιακή ικανοποίηση χρησιμοποιώντας επίθετα στην προσπάθειά τους να εκφράσουν τα συναισθήματα κάθε εργαζόμενου για την εργασία του. Το συγκεκριμένο εργαλείο έχει χρησιμοποιήσει πάνω από το 50% δημοσιευμένων μελετών των περιοδικών, όπως επίσης χρησιμοποιείται επιτυχώς από τις κυβερνήσεις πολλών κρατών και πολλούς οργανισμούς.

Το JDI αποτελείται από 72 ερωτήσεις οι οποίες γίνονται βάσει πέντε παραγόντων για την μέτρηση της εργασιακή ικανοποίηση (Patricia C Smith et al., 1987) (Patricia Cain Smith, Kendall, & Hulin, 1969):

1. Αντικείμενο εργασίας
2. Μισθός
3. Ευκαιρίες προαγωγής

4. Εποπτεία

5. Συνάδελφοι

Οι απαντήσεις δίδονται σε κλίμακα Likert τριών σημείων, όπου ο συμμετέχοντας μπορεί να απαντήσει με «Ναι» ή «Όχι» ή «Δεν μπορώ να αποφασίσω».

- **Γενικός Δείκτης Εργασίας (Job in General Index – JIG)**

Ο Γενικός Δείκτης Εργασίας JIG είναι ένα συμπληρωματικό εργαλείο του Περιγραφικού Δείκτη JDI των ίδιων ερευνητών Smith και συνεργατών του οι οποίοι θέλησαν να μετρήσουν την συνολική ικανοποίηση λαμβάνοντας υπόψιν παράγοντες που δεν αξιολογούνταν με το JDI και θεωρούνταν εξίσου σημαντικοί. Το εργαλείο JIG περιλαμβάνει 18 ερωτήσεις και χρησιμοποιείται συνδυαστικά όχι μόνο με το JDI αλλά και με άλλα εργαλεία. Οι ερωτήσεις αφορούν περισσότερο μακροχρόνια συναισθήματα σχετικά με την εργασία παρά βραχυπρόθεσμα όπως ισχύει στα περισσότερα ερωτηματολόγια (Βουτσινά, 2021)(Καλίκη, 2020).

- **Job Diagnostic Survey (JDS)**

Το συγκεκριμένο εργαλείο βασίστηκε στην θεωρία των χαρακτηριστικών και σχεδιάστηκε από τους Hackman και Oldham το 1974. Η μέθοδος βασίστηκε σε μια κλίμακα η οποία στηρίχτηκε σε επτά βασικές διαστάσεις. Συγκεκριμένα (Hackman & Oldham, 1974):

1. Ποικιλία δεξιοτήτων: Χρήση διαφορετικών ικανοτήτων του εργαζομένου για την εκτέλεση της εργασίας του.
2. Καθήκοντα: Το αντικείμενο της εργασίας από την αρχή μέχρι το τέλος με απτά αποτελέσματα.
3. Σπουδαιότητα της εργασίας: Ποιος είναι ο βαθμός που επηρεάζει η εργασία τόσο τον ίδιο τον εργαζόμενο, όσο και τον οργανισμό αλλά και το κοινωνικό σύνολο.
4. Αυτονομία: Ο βαθμός ελευθερίας που παρέχεται στο άτομο για να διεκπεραιώσει την εργασία του.
5. Ανατροφοδότηση από την ίδια την εργασία: Ο βαθμός πληροφόρησης του εργαζομένου σχετικά με την απόδοση κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του.
6. Ανατροφοδότηση από τους προϊσταμένους: Κατά πόσο πληροφορείται ο εργαζόμενος από τους προϊσταμένους του σχετικά με τα αποτελέσματα και τις επιδόσεις του.
7. Συνάδελφοι: ο βαθμός συνεργασίας που απαιτείται με άλλους εργαζομένους για τη διεκπεραίωση της εργασίας.

Το εύρος των απαντήσεων κυμαίνεται από το «εξαιρετικά δυσαρεστημένος» έως «εξαιρετικά ευχαριστημένος» σε επταβάθμια κλίμακα.

Για την μέτρηση της γενική ικανοποίησης από την εργασία χρησιμοποιήθηκε και μια υποκλίμακα 5 διαστάσεων: αμοιβή, εποπτεία, εξέλιξη, κοινωνικές σχέσεις, ασφάλεια. Όσον αφορά τις απαντήσεις κυμαίνονται από το «διαφωνώ έντονα» έως «συμφωνώ έντονα» σε επταβάθμια επίσης κλίμακα (Βουτσινά, 2021)(Καλίκη, 2020).

- **Employee Satisfaction Inventory (ESI)**

Η μέθοδος αυτή αναπτύχθηκε από τον Koustelios το 1991 και τους Koustelios και Bagiatis το 1997. Αξιολογεί έξι παράγοντες της εργασίας: α) αμοιβή, β) εξέλιξη, γ) συνθήκες εργασίας, δ) τη φύση της εργασίας, ε) επίβλεψη και στ) τον οργανισμό ως σύνολο. Περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις και οι απαντήσεις κυμαίνονται από το «διαφωνώ έντονα» έως «συμφωνώ έντονα» σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (Koustelios, 1991) (Koustelios & Bagiatis, 1997) (Βουτσινά, 2021) (Κούτες, 2019).

- **Ερωτηματολόγιο της Μινεσότα (Minnesota Satisfaction Questionnaire - MSQ)**

Ένα επίσης ευρέως γνωστό εργαλείο είναι το MSQ το οποίο δημιουργήθηκε από τους Weiss, Dawis, Lofquist και England το 1966. Πρόκειται για ένα εργαλείο που έχει δύο μορφές ερωτηματολογίου, η μία έχει αναλυτικότερη, εκτενή μορφή και η άλλη είναι συνοπτική. Το συγκεκριμένο εργαλείο μετράει τρεις πτυχές της εργασιακής ικανοποίησης, την **ενδογενή ικανοποίηση** η οποία αναφέρεται στη φύση των εργασιακών καθηκόντων και πως αισθάνονται οι εργαζόμενοι για την εργασία που εκτελούν, **την εξωγενή** η οποία αναφέρεται στις συνθήκες εργασίας, τον μισθό κ.α. και τέλος στην **γενική ικανοποίηση** (D. J. Weiss, Dawis, & England, 1967).

Η εκτεταμένη μορφή περιέχει 100 ερωτήσεις με 20 υποκλίμακες που αφορούν εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση. Για κάθε υποκλίμακα αντιστοιχούν 5 ερωτήσεις. Συγκεκριμένα οι 20 υποκλίμακες/παράμετροι είναι: 1) αξιοποίηση δυνατοτήτων, 2) επίτευγμα, 3) δραστηριότητα, 4) προαγωγή, 5) εξουσία, 6) πολιτικές – πρακτικές της εταιρίας, 7) αποζημίωση, 8) συνάδελφοι, 9) δημιουργικότητα, 10) ανεξαρτησία, 11) ηθικές αξίες, 12) αναγνώριση, 13) ευθύνη, 14) ασφάλεια, 15) κοινωνική θέση/κύρος, 16) παροχή κοινωνικών υπηρεσιών, 17) εποπτεία ως ανθρώπινη σχέση, 18) τεχνική, 19) ποικιλία, 20) συνθήκες εργασίας.

Το συνοπτικό σχήμα περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις οι οποίες μετράνε τις 20 παραπάνω διαφορετικές παραμέτρους της εργασίας.

Το ερωτηματολόγιο δίνει την δυνατότητα απάντησης μεταξύ πέντε επιλογών κλίμακας Likert και οι υψηλότερες βαθμολογίες υποδηλώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία.

Αναφορές Κεφαλαίου 2.5

(Σκληρού, 2010) (Καλίκη, 2020) (Βουτσινά, 2021) (Κουκουβάνη, 2018) (Κούτες, 2019) (Φρέρη, 2021)

2.6 Η εργασιακή ικανοποίηση στον κλάδο της εκπαίδευσης

2.6.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός καλείται να καλύψει πολύ περισσότερες ανάγκες εκτός από την μετάδοση γνώσεων. Ο ρόλος του επομένως δεν περιορίζεται στο γνωστικό πεδίο καθώς χρειάζονται πολύ περισσότερες δεξιότητες έτσι ώστε ο μαθητής να λάβει τη θεωρητική εκπαίδευση, να την κατανοήσει στην πράξη, να αντιληφθεί τις ικανότητές του και γενικά να λάβει τα κατάλληλα εφόδια προκειμένου να γίνει ο μελλοντικός πολίτης στην κοινωνία.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι πολύπλευρο, διαφοροποιείται ανάλογα τον τόπο, την εποχή καθώς και από τις εξελίξεις στην επιστήμη, οικονομία και κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί έχουν γνώση του πολυδιάστατου ρόλου τους όπου από την μία καλούνται να μεταδώσουν γνώσεις και από την άλλη να διαπαιδαγωγήσουν, να αναπτύξουν δεξιότητες, να βρουν την καλύτερη διδακτική μέθοδο. Ωστόσο κάθε εκπαιδευτικός είναι μια διαφορετική και ξεχωριστή προσωπικότητα και αυτό σημαίνει ότι ο καθένας δίνει διαφορετική βαρύτητα και έμφαση στις διάφορες πτυχές της πολυδιάστατης δουλειάς του.

Οι βασικές διαστάσεις που έχουν διαμορφωθεί για το έργο του εκπαιδευτικού είναι οι εξής: ο εκπαιδευτικός δίνει έμφαση σε: α) γνώση, β) δεξιότητες σκέψης, γ) αγάπη για μάθηση, δ) διαπαιδαγώγηση, ε) πειθαρχία, στ) διδασκαλία ως παράσταση, ζ) επαγγελματική εξέλιξη και η) έρευνα.

Αναλύοντας τις διαστάσεις περισσότερο η διάσταση η οποία κυριαρχεί όπως ήταν αναμενόμενο είναι έμφαση στην **γνώση** καθώς αυτός είναι ο πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης γενικότερα. Ωστόσο πολλές φορές ο εκπαιδευτικός αναγκάζεται να βρει διάφορους τρόπους προκειμένου να μεταλαμπαδεύσει την γνώση ανάλογα την καθημερινότητα, τις ανάγκες των μαθητών και το κοινωνικό περιβάλλον που ζουν.

Ως προς τις **δεξιότητες σκέψης** συνδέονται άμεσα με την γνώση αλλά στην συγκεκριμένη διάσταση δίνεται ιδιαίτερη σημασία όχι μόνο στην θεωρητική γνώση αλλά και στην πρακτική προκειμένου ο μαθητής να αποκτήσει κριτική ικανότητα, επιχειρηματολογία, δημιουργικότητα, στοιχεία τα οποία θα του χρησιμεύσουν γενικότερα στην καθημερινότητά του.

Εύκολα κάποιος μπορεί να αντιληφθεί ότι η απόκτηση γνώσης έχει πάρει την μορφή του καταναγκασμού στον χώρο της εκπαίδευσης και στη προκείμενη διάσταση ο εκπαιδευτικός καλείται να εμψυχήσει στους μαθητές την **αγάπη για γνώση** εφευρίσκοντας τρόπους να γοητεύσει και να υπνωτίσει το ακροατήριό του αποσκοπώντας την έξαψη και την διατήρηση ενδιαφέροντος των μαθητών.

Η αντίληψη ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ανήκει σε εκείνα τα επαγγέλματα που θεωρούνται ότι εκτελούν λειτούργημα είναι ευρέως διαδεδομένη. Ο εκπαιδευτικός

αποτελεί έναν εναλλακτικό κηδεμόνα καθώς δένεται συναισθηματικά με τους μαθητές, δημιουργεί σχέσεις, καθοδηγεί και γενικά παίζει καθοριστικό ρόλο στην **διαπαιδαγώγησή του**.

Η **πειθαρχία** έχει ταυτιστεί ως έννοια με την αυστηρότητα και την τιμωρία και συνδέεται με σχέση εξουσίας. Όταν κάποιος έχει γνώσεις και ο άλλος όχι τότε μιλάμε για σχέση εξουσίας. Στον τομέα της εκπαίδευσης αυτοί που έχουν εξουσία είναι οι εκπαιδευτικοί εφόσον αυτοί είναι οι “ειδήμονες”. Η επιβολή πειθαρχίας σαφώς καθορίζεται από ένα γενικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος ωστόσο είναι και προσωπική επιλογή του κάθε εκπαιδευτικού τον τρόπο που θα επιλέξει για να διαχειριστεί τους μαθητές έτσι ώστε να συμμορφωθούν και να ανοίξει ο δρόμος για την μετάδοση των γνώσεων.

Στην επιλογή της **διδασκαλίας με παράσταση** ο εκπαιδευτικός παίρνει τον ρόλο ενός ηθοποιού με σκοπό να κεντρίσει το ενδιαφέρον του μαθητή, να τον επηρεάσει και να δημιουργηθεί διαδραστικότητα μεταξύ τους.

Ο εκπαιδευτικός σε αυτή της διάσταση θεωρεί το επάγγελμά του όπως όλα τα άλλα και δεν επαναπαύεται στις μεθόδους που έχει διδαχθεί αλλά αναζητά όπως και οποιοσδήποτε άλλος εργαζόμενος διαφορετικού κλάδου και αντικειμένου εργασίας να εκσυγχρονίσει τις γνώσεις του όπως και συνεχώς φροντίζει για την **επαγγελματική του εξέλιξη**.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός που ασχολείται με την **έρευνα** παίρνει τον ρόλο του επιστήμονα. Η ανάγκη του εκπαιδευτικού για έρευνα προέρχεται από την προσπάθειά του να βελτιώσει τις μεθόδους του στην διδασκαλία, να εκφράσει τις απόψεις του σύμφωνα με την εμπειρία και την παρατήρηση και να αναζητήσει καινοτόμες πρακτικές για πιο αποδοτική και ενδιαφέρουσα διδασκαλία.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι στους πολλαπλούς ρόλους που καλείται να υπηρετήσει ένας εκπαιδευτικός είναι αναμενόμενο να μπορέσει να ανταπεξέλθει σε ορισμένους αν όχι σε όλους και με διαφορετική βαρύτητα στον καθένα σύμφωνα με τις προτεραιότητες, ικανότητες του εκάστοτε εκπαιδευτικού και κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος.

2.6.2 Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Τα τελευταία χρόνια η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί αντικείμενο μελέτης της ερευνητική κοινότητας τόσο στον διεθνή όσο και εγχώριο χώρο. Στην σύγχρονη εποχή με την έκρηξη γνώσεων, την παγκοσμιοποίηση, την είσοδο της πληροφορικής και την κοινωνία της πληροφορίας οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Ο βαθμός ικανοποίησης του εκπαιδευτικού παίζει καθοριστικό ρόλο στην ψυχική του ευημερία, στην αποδοτικότητά του, στη σχέση του με τους μαθητές καθώς αντικατοπτρίζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Πολλές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό να προσδιοριστούν οι πηγές εκείνες που ενισχύουν την εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού μιας και αυτή αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην ποιοτική διδασκαλία. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα των διαφόρων ερευνών είναι αντικρουόμενα, αφενός γιατί είναι μία πολυδιάστατη έννοια κι αφετέρου κάθε ερευνητής αναπτύσσει το δικό του πλαίσιο παραγόντων σύμφωνα με το θεωρητικό του υπόβαθρο.

Υπάρχουν ερευνητές που κατηγοριοποιούν τους παράγοντες σε περιβαλλοντικούς οι οποίοι σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον, σε ψυχολογικούς οι οποίοι αφορούν την προσωπικότητα και την στάση του ατόμου και σε δημογραφικούς παράγοντες δηλαδή το φύλο, η ηλικία κ.α. Άλλοι πάλι ερευνητές ταξινομούν σε οργανωτικούς και δημογραφικούς παράγοντες. Οι οργανωτικοί παράγοντες χωρίζονται σε ενδογενείς και σε εξωγενείς παράγοντες. Οι ενδογενείς παράγοντες αναφέρονται στην ίδια την φύση της εργασίας δηλαδή στη προκείμενη περίπτωση τις δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Οι εξωγενείς παράγοντες σχετίζονται με το εξωτερικό περιβάλλον, με όλα τα εξωτερικά στοιχεία τα οποία συνδέονται με τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού δηλαδή οι κτιριακές εγκαταστάσεις, ο διευθυντής, οι γονείς κ.α. Και άλλες πολλές προσεγγίσεις έχουν πραγματοποιηθεί αναφορικά με τους παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από διάφορους ερευνητές.

Όπως κι αν κατηγοριοποιηθούν οι παράγοντες, η μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι μια πολύπλοκη διαδικασία και θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν το κοινωνικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου λειτουργεί ο εκπαιδευτικός έτσι ώστε να επιλεχθούν οι πλησιέστεροι παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή τους ικανοποίηση.

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο κάποιιοι από τους παράγοντες που επιδρούν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους είναι: η ποικιλία του αντικειμένου της διδασκαλίας, τα περιθώρια δημιουργικότητας και αυτονομίας, η συμμετοχή στην επιλογή των σχολικών δραστηριοτήτων, η δυνατότητα εφαρμογής νέων ιδεών, ο βαθμός ενδιαφέροντος και αλληλεπίδρασης των μαθητών, ο ρόλος και η συμπεριφορά του διευθυντή, η επικοινωνία με συναδέλφους και γονείς, η αναγνώριση από όλους τους εμπλεκόμενους δηλαδή μαθητές, γονείς, συναδέλφους, διευθυντή, η ευθύνη που συνοδεύει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, οι συνθήκες εργασίας δηλαδή κτιριακές εγκαταστάσεις και γενικά εκπαιδευτικές υποδομές. Επίσης οι δημογραφικοί παράγοντες στους οποίους εντάσσονται οι ενέργειες και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, καθώς και άλλοι πολλοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση ή όχι την εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Από την άλλη τα αποτελέσματα της εργασιακής ικανοποίησης είναι πολλαπλά. Από την πλευρά του εκπαιδευτικού τα υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης ενεργοποιούν θετικές συμπεριφορές και στάσεις επειδή ο εκπαιδευτικός βρίσκει χαρά και ικανοποίηση μέσα στην τάξη. Επίσης επιδρούν στην ποιότητα διδασκαλίας την οποία προσφέρει καθώς γίνεται περισσότερο δημιουργικός και εφευρετικός και η

διδασκαλία για τον ίδιο είναι μια ευχάριστη διαδικασία. Παρόλες της ευθύνες του επαγγέλματος το άγχος βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα. Από την μεριά της εκπαιδευτικής κοινότητας, η ευημερία του σχολείου βασίζεται στη εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού. Επίσης η εργασιακή ικανοποίηση συμβάλλει στη δέσμευση των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές μονάδες όπου ανήκουν. Επιπλέον, σε συνδυασμό με την αφοσίωση του εκπαιδευτικού στον διδασκαλικό του ρόλο τα οφέλη ενός ικανοποιημένου εκπαιδευτικού είναι ορατά στις επιδόσεις των μαθητών, στη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη, στην διαμόρφωση του χαρακτήρα τους οι οποίοι θα γίνουν οι μελλοντικοί πολίτες που θα συμβάλλουν στην ευρύτερη ανάπτυξη της κοινωνίας.

Ο εκπαιδευτικός είναι το κεντρικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος. Το να εργάζεται με ικανοποίηση σημαίνει ότι θα έχει επιτυχία όπως εξάλλου ισχύει και στις περισσότερες δουλειές. Εντούτοις στο συγκεκριμένο επάγγελμα η ικανοποίηση εκδηλώνεται μέσω του ενθουσιασμού ή της δυσαρέσκειας και επηρεάζει τον ενθουσιασμό και τα κίνητρα των μαθητών. Η ικανοποίηση του εκπαιδευτικού και εν τέλει η απόδοσή του είναι ζωτικής σημασίας στον τομέα της εκπαίδευσης.

2.6.3 Έρευνες σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Στον ελληνικό χώρο τα στοιχεία που υπάρχουν είναι περιορισμένα καθώς οι περισσότερες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στον ρόλο του εκπαιδευτικού και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, αλλά όχι σε ευρεία έκταση. Εκτός του γεγονότος ότι δεν υπάρχουν αρκετές μελέτες, η μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης είναι δύσκολη λόγω του σύνθετου και πολυδιάστατου φαινομένου, όπως έχει προαναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα.

Ο καθηγητής Αθανάσιος Κουστέλιος το 1991 αρχικά ερεύνησε την επαγγελματική ικανοποίηση των υπαλλήλων γραφείου, διοικητικών στελεχών και εργατών χειρωνακτικών εργασιών (Koustelios, 1991). Συνειδητοποιώντας τη σημαντικότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και του ρόλου που διαδραματίζει στην σύγχρονη κοινωνία ο Κουστέλιος το 2001 μαζί με την Ιωάννα Κουστέλιου προχώρησαν σε έρευνα και μελέτη των ευρημάτων της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 10 σχολεία της ανατολικής και δυτικής Θεσσαλονίκης, διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης και έλαβαν μέρος 100 εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα της έρευνας ο βαθμός της εργασιακής εξουθένωσης που βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι χαμηλός, όπως και η συσχέτιση ανάμεσα επαγγελματικής ικανοποίησης με επαγγελματική εξουθένωση είναι μέτρια. Σε μία άλλη έρευνα την ίδια χρονιά ο Κουστέλιος σε δείγμα 354 εκπαιδευτικών, 40 δημόσιων σχολείων κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετιζόταν περισσότερο με την φύση της εργασίας τους και την εποπτεία παρά από τις συνθήκες εργασίας. Επίσης η ικανοποίηση των γυναικών εκπαιδευτικών ήταν υψηλότερη από εκείνη των αντρών (Κουστέλιος &

Κουστέλιου, 2001). Ενώ το 2005 ο Κουστέλιος σε συνεργασία με τους Τσιγγίλη Ν., Ζουρνατζή Ε. και Πιντζοπούλου Ε., σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε για τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης Ελλήνων καθηγητών φυσικής αγωγής διαπίστωσαν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για την φύση του επαγγέλματος και του άμεσου προϊσταμένου, εντούτοις δεν ισχύει το ίδιο για τις αμοιβές τους και τις συνθήκες εργασίας (Ζουρνατζή, Τσιγγίλης, Κουστέλιος, & Πιντζοπούλου, 2006).

Σε έρευνα του Μπρούζου Α. το 2002 για την ικανοποίηση που λαμβάνουν από την εργασία τους οι Έλληνες δάσκαλοι που διεξήγαγε σε δείγμα 337 δασκάλων της Βορειοδυτικής Ελλάδας και Αττικής τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι ήταν ευχαριστημένοι σε γενικές γραμμές από το επάγγελμά τους, οι συνθήκες εργασίας τους άφηναν αδιάφορους έως ελάχιστα ικανοποιημένους και η σχέση με τους συναδέλφους, γονείς, προϊσταμένους δεν είχε σημαντική επίδραση στο αίσθημα ικανοποίησης ή εκδήλωσης δυσαρέσκειας από την επαγγελματική τους δραστηριότητα (Μπρούζος, 2002). Σε δεύτερη έρευνα που πραγματοποίησε το 2004 και προσθέτοντας νέες διαστάσεις, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι δεν είναι ικανοποιημένοι από τις οικονομικές απολαβές, τα συνδικαλιστικά όργανα, το κοινωνικό κύρος, την επαγγελματική τους εξέλιξη (Μπρούζος, 2004).

Η έρευνα της Παπαναούμ το 2003 σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανέδειξε τα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης των μισών εκπαιδευτικών ενώ ελάχιστοι ήταν εκείνη που δήλωναν έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης (Παπαναούμ, 2003). Επίσης, και στην έρευνα της Αραμπατζή το 2009 σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι σε σημαντικό βαθμό, όπως και θετικά έκριναν τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, την επικοινωνία με διευθυντή και συναδέλφους (Αραμπατζή, 2009).

Κλείνοντας με την έρευνα της Γραμματικού Κ. (2010) σε δείγμα 208 εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Δ' Διεύθυνσης Αθήνας, ο στόχος ήταν να ερευνηθούν εκείνοι οι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της επαγγελματικής ζωής και συνδέονται με την ικανοποίηση που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους. Το συμπέρασμα αυτής έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί να δηλώνουν ικανοποιημένοι από την εργασία τους αλλά όχι από το συνολικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται, κυρίως από επιμέρους παράγοντες, εξαρτάται δηλαδή από την αξιολόγηση, τις ευκαιρίες διαρκούς επιμόρφωσης και εξέλιξής τους, τη διασύνδεση και συνεργασία του σχολείου με κοινωνικούς φορείς. Επίσης είναι δυσαρεστημένοι από εγκαταστάσεις, τις ελλιπείς εκπαιδευτικές υποδομές και εκπαιδευτικά μέσα (Γραμματικού, 2017).'

Αναφορές κεφαλαίου 2.6

(Καλίκη, 2020), (Βουτσινά, 2021), (Πράσσου, 2022), (Αντωνίου, 2006), (Ηλιάδου, 2020), (Φιλοκόστα, 2020), (Κούτες, 2019), (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001), (Κεπενού, 2015), (Δημοπούλου, 2017), (Γραμματικού, 2017), (Ζουρνατζή et al., 2006)

2.7 Σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης

Η σχέση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης είναι πολύπλοκη και δεν μπορούν να ταυτιστούν οι δύο αυτές έννοιες. Η μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να μελετηθεί ως αίτιο για την επαγγελματική εξουθένωση αλλά και το αντίθετο, δηλαδή ότι η μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να οδηγήσει σε ολοκληρωτική εξάντληση.

Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερο αντικείμενο μελέτης της ερευνητικής κοινότητας και οπωσδήποτε απασχολεί πλέον και τις διοικήσεις των επιχειρήσεων καθώς επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη παραγωγικότητα και γενικά το σύνολο του οργανισμού. Ο όρος προέρχεται από την αθλητική αργκό έκφραση όταν κάποιοι αθλητές μετά από εξαιρετικές αποδόσεις δεν μπορούσαν μετά να αποδώσουν, οι λεγόμενοι “καμένοι”. Για το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν δοθεί πολλές ερμηνείες και περιγράφεται επίσης με τον όρο ‘burn-out’. Αρχικά ο όρος πρωτοεμφανίστηκε από τους ψυχολόγους Herbert Freudenberger και Christina Maslach στα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1970. Ο πληρέστερος ορισμός του της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι της Maslach όπου ορίζεται η σωματική και ψυχική εξάντληση και μείωση των επαγγελματικών επιδόσεων του εργαζομένου καθώς σταματάει να παίρνει ικανοποίηση από την εργασία του όπως επίσης αρχίζει να αποκτά αρνητικά συναισθήματα για αυτή και τον εαυτό του. Επιπλέον χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξουθένωση, αποπροσανατολισμό, έλλειψη κινήτρων, δυσλειτουργία στην εργασία (Freudenberger, 1974) (Maslach, 1976).

Η επαγγελματική ικανοποίηση ταυτίζεται με την εκπλήρωση των ανθρώπινων αναγκών στον χώρο εργασίας και όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο είναι συνδεδεμένη με την παραγωγικότητα/αποδοτικότητα, τις απουσίες, την κινητικότητα, την ψυχική υγεία. Επιπλέον συνδέεται άμεσα και με την επαγγελματική εξουθένωση καθώς ο βαθμός ικανοποίησης ενός ατόμου από την εργασία του θα επηρεάσει καθοριστικά την ψυχική του υγεία αλλά των ατόμων του στενού οικογενειακού του περιβάλλοντος. Ωστόσο πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η φύση της σχέσης μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης δεν είναι ξεκάθαρη και η προσέγγιση γίνεται με τρεις τρόπους. Στην πρώτη προσέγγιση η έλλειψη της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι αποτέλεσμα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Στην δεύτερη προσέγγιση ισχύει το ακριβώς αντίθετο, δηλαδή η επαγγελματική εξουθένωση είναι αποτέλεσμα της μειωμένης ικανοποίησης δηλαδή δυσαρέσκειας. Και στη τρίτη προσέγγιση υπάρχει άλλος παράγοντας που επηρεάζει τόσο την ικανοποίηση όσο και την εξουθένωση, όπως για παράδειγμα η έλλειψη συναδελφικότητας εξαιτίας του ανταγωνισμού.

Πολλές έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση συσχετίζεται με μικρότερη επαγγελματική εξουθένωση. Σύμφωνα λοιπόν

με τα ευρήματα των ερευνών, καλύτερος μισθός συνδέεται με προσωπικά επιτεύγματα, καλύτερη εργασία όσον αφορά το αντικείμενο σχετίζεται με μικρότερη συναισθηματική εξάντληση, το ίδιο ισχύει και για τις καλύτερες συνθήκες εργασίας οι οποίες σχετίζονται με μικρότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης.

Άλλες έρευνες αποκαλύπτουν ότι η σχέση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης είναι μικρή έως μέτρια. Ωστόσο υπήρχαν και έρευνες όπου οι διάφορες πλευρές της επαγγελματικής ικανοποίησης δεν προέβλεψαν σε ικανοποιητικό βαθμό την επαγγελματική εξουθένωση.

Επαγγελματική εξουθένωση στην Εκπαίδευση

Το πρόβλημα της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά στον κλάδο της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μεταλαμπαδεύσουν γνώσεις όπως και να μεταδώσουν ηθικές και κοινωνικές αξίες για την κοινωνική ισορροπία και δικαιοσύνη. Όπως γίνεται κατανοητό τα συμπτώματα και οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών δεν εντοπίζονται μόνο στους ίδιους σε προσωπικό και οικογενειακό επίπεδο αλλά προεκτείνονται και σε ολόκληρη την κοινωνία καθώς επιδρούν στην συμπεριφορά των μαθητών και τη διαδικασία της μάθησης γενικότερα.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ανήκει σε εκείνα τα επαγγέλματα όπου η εξουθένωση βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα λόγω της συχνότητας των αλληλοεπιδράσεων και του συναισθηματικού ελέγχου που απαιτείται κατά την αλληλοεπίδραση με τους μαθητές. Σε έρευνες που έχουν δημοσιευτεί γίνεται λόγος για τον φόβο και το άγχος που βιώνουν πολλοί εκπαιδευτικοί με αποτέλεσμα να κυριεύονται από συναισθήματα έλλειψης αυτοεκτίμησης και να μειώνεται αισθητά η προσωπική τους ευημερία. Τα ευρήματα πολλών ερευνών καταλήγουν σε αποθαρρυντικά στοιχεία όπως στον ανησυχητικό αριθμό των ανίκανων εκπαιδευτικών προς εργασία, η πρόωρη συνταξιοδότησή τους λόγω ψυχικών προβλημάτων.

Σε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, το 1991 ο Farber υπολόγισε ότι το 5% έως 20% των εκπαιδευτικών υποφέρει από επαγγελματική εξουθένωση στις ΗΠΑ, ενώ αντίστοιχες έρευνες στην Ευρώπη και συγκεκριμένα στην Ολλανδία κατέγραψαν ότι το 60% των εκπαιδευτικών που παραιτήθηκαν υπόφεραν από εργασιακή εξουθένωση. Στη Μ. Βρετανία το 66% των εκπαιδευτικών έχει σκεφτεί τουλάχιστον μία φορά να εγκαταλείψει το συγκεκριμένο επάγγελμα και στο Χονγκ Κονγκ πολλές αυτοκτονίες εκπαιδευτικών σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση που βίωναν. Όσον αφορά τους Έλληνες εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Κουστέλιος & Κουστέλιου το 2001, ο βαθμός της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι μικρότερος από εκείνο των εκπαιδευτικών των ΗΠΑ. Μάλιστα τα ευρήματα συμφωνούν και με εκείνες τις έρευνες όπου υποστήριζαν την χαμηλή σχέση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης, καθώς στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας οι διάφορες πτυχές της επαγγελματικής ικανοποίησης δεν

προέβλεψαν σε ικανοποιητικό βαθμό την επαγγελματική εξουθένωση (Farber, 1991)(Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Από τις διάφορες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα συμπεραίνουμε ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο αποτέλεσμα των υψηλών απαιτήσεων και αυξημένων ευθυνών που αντιμετωπίζουν και σε συνδυασμό και με άλλους παράγοντες όπως έλλειψη υποδομών, περιορισμένη κοινωνική στήριξη από γονείς κ.α., παρά αποτέλεσμα μειωμένης επαγγελματικής ικανοποίησης.

Αναφορές Κεφαλαίου 2.7

(Bompetsis, 2022) (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001) (Δρίβας, 2002) (Τσένγκ, 2019) (Δανηλίδου, 2013) (Κεπενού, 2015) (Τσομάκου, Θεοδώρου, Καραγιάννη, & Γαλάνης, 2022) (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2020) (Πένκης, 2019)

Ενότητα 3: Οργανωσιακή Δέσμευση

3.1 Εννοιολογική προσέγγιση της οργανωσιακής δέσμευσης

Η οργανωσιακή δέσμευση αποτελεί μια σύνθετη έννοια γύρω από την οποία έχουν δοθεί κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί οι οποίοι δεν συμφωνούν απόλυτα μεταξύ τους ωστόσο μοιράζονται κοινό έδαφος και προσδίδουν διαφορετικό κομμάτι οπτικής γωνίας και πρίσματος. Οι ποικίλοι ορισμοί περιλαμβάνουν την ψυχολογική και συναισθηματική προσκόλληση του εργαζομένου με τον οργανισμό, δηλαδή εστιάζουν α) στην ταύτιση του εργαζομένου με τις αρχές, τις αξίες και τους στόχους του οργανισμού, β) στην θετική προδιάθεση του για συμμετοχή και συμβολή για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού και γ) στην ισχυρή προδιάθεση για την παραμονή του στον οργανισμό.

Ορισμένοι από τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί από διάφορους μελετητές στην προσπάθεια να αποσαφηνιστεί πλήρως το περιεχόμενό της οργανωσιακής δέσμευσης είναι οι εξής:

Από τις παλαιότερες προσεγγίσεις είναι εκείνη του Becker το 1960, σύμφωνα με τον οποίο ο εργαζόμενος συνδέεται συνειδητά με τον οργανισμό και επιθυμεί να παραμείνει σε αυτόν βάσει θετικών στοιχείων και συμφερόντων που απολαμβάνει όπου στη περίπτωση που αποχωρούσε θα έχανε τα οφέλη αυτά (Becker, 1960).

- Το 1972 οι Hrebiniak και Alutto ισχυρίστηκαν ότι η δέσμευση ενός εργαζομένου προέρχεται από τον φόβο απώλειας της εργασίας του, ακόμη κι αν δεν του αρέσει παραμένει για να μην μείνει άνεργος (Hrebiniak & Alutto, 1972)(Χρησιτίδης, 2014)(Γιοβάς-Αλχαζίδης, 2017).
- Από τους πιο κλασσικούς ορισμούς είναι του Porter και των συνεργατών του (1974) οι οποίοι υποστήριζαν ότι οργανωσιακή δέσμευση είναι η πίστη στις αξίες, η με ζήλο ενεργή εμπλοκή για την εκτέλεση των καθηκόντων και υποχρεώσεων και την επίτευξη των στόχων της επιχείρησης, όπως και η επιθυμία παραμονής στην συγκεκριμένη θέση συνιστούν έναν ολοκληρωμένο (Lyman W. Porter, Steers, Mowday, & Boulian, 1974)(Μπόλλα, 2018).
- Στην ίδια κατεύθυνση κινούνταν και οι O'Reilly και Chatman το 1986, οι οποίοι μιλάνε για τις τρεις μορφές της ψυχολογικής δέσμευσης. Την **συμμόρφωση**, κατά την οποία οι εργαζόμενοι δεσμεύονται προσδοκώντας να αποκτήσουν οφέλη από την συμμετοχή τους. Την **ταύτιση** με τις αρχές, τις αξίες και τους στόχους του οργανισμού ακόμη κι αν δεν τις αποδέχονται. Και τέλος, την **εσωτερικοποίηση**, όπου υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ατομικών στόχων και αξιών με των αντίστοιχων στόχων και αξιών του οργανισμού (O'Reilly & Chatman, 1986) (Παπαζαφειρόπουλος, 2012)(Χρησιτίδης, 2014) (Μπόλλα, 2018).

- Οι Allen και Meyer το 1990 μίλησαν για την ψυχολογική κατάσταση η οποία συνδέει τον εργαζόμενο με τον οργανισμό και σχετίζεται με την απόφαση να συνεχίσει ή να διακόψει την συμμετοχή του στον οργανισμό, ενώ το 1997 διαχώρισαν την έννοια την οργανωσιακής δέσμευσης με συγγενείς έννοιες όπως οργανωσιακή ικανοποίηση, οργανωσιακή ανάμειξη, αφοσίωση στο επάγγελμα (Meyer & Allen, 1991) (Εφεδάκη, 2008).
- Την ίδια χρονιά το 1990 η Rousseau αναφέρεται σε ψυχολογικό συμβόλαιο υπό την μορφή συμβολαίου ανάμεσα στον εργαζόμενο και τον οργανισμό, στο οποίο περιλαμβάνονται οικονομικές συναλλαγές, δικαιώματα και υποχρεώσεις (Rousseau, 1989) (Γρούζης, 2018).
- Προχωρώντας χρονολογικά το 2012 οι Βακόλα και Νικολάου ορίζουν την οργανωσιακή δέσμευση ως τη ταύτιση του ατόμου σε ένα συγκεκριμένο οργανισμό με την ενεργή εμπλοκή του σε αυτόν και εμφανίζεται βάσει τριών χαρακτηριστικών: α) πίστη και αποδοχή των αξιών και στόχων του εργασιακού πλαισίου, β) προθυμία για καταβολή προσωπικής προσπάθειας για την επίτευξη αυτών και γ) επιθυμία παραμονής στον οργανισμό (Βακόλα & Νικολάου, 2012) (Μπόλλα, 2018)(Νούση, Παναγός, & Χατζημπεκιάρης, 2013).

Συμπερασματικά, η οργανωσιακή δέσμευση εστιάζει στη θέση του εργαζομένου μέσα την ολότητα του οργανισμού και αναφέρεται σε μια δύναμη που από την μία σταθεροποιεί και ωθεί το άτομο κι από την άλλη κατευθύνει την συμπεριφορά του. Συνεπώς η έννοια αυτή εμπεριέχει το στοιχείο του ψυχολογικού δεσμού και της συναισθηματικής ταύτισης με το εργασιακό πλαίσιο βάσει των οποίων το άτομο ενεργεί προς όφελος του οργανισμού.

Αναφορές Κεφαλαίου 3.1

(Σταματέλου, 2019) , (Γρούζης, 2018), (Μπόλλα, 2018), (Ηλιάδου, 2020),(Φιλοκώστα, 2020), (Παπαζαφειρόπουλος, 2012), (Χρηστίδης, 2014), (Εφεδάκη, 2008), (Γιοβάς-Αλχαζίδης, 2017), (Πρέντζα, 2018), (Νούση et al., 2013), (Κούλη, 2018)

3.2 Μοντέλα οργανωσιακής δέσμευσης

Η δέσμευση του ατόμου στον οργανισμό όπου εργάζεται είναι ένα ζήτημα που απασχολεί ολοένα και περισσότερο τις επιχειρήσεις μιας και στην σύγχρονη εποχή έχει γίνει σαφής ο σημαντικός ρόλος που παίζει η οργανωσιακή δέσμευση στην διατήρηση και ανταγωνιστικότητα του οργανισμού. Η οργανωσιακή δέσμευση είναι μια πολυδιάστατη έννοια, ως εκ τούτου μπορεί να πάρει πολλές μορφές. Για τον λόγο αυτό διάφοροι ερευνητές δημιούργησαν θεωρητικά μοντέλα για την προσέγγιση της έννοιας.

3.2.1 Δισδιάστατο μοντέλο

Το μοντέλο των δύο διαστάσεων το οποίο ανέπτυξαν οι March & Simon το 1958 βασίζεται στην απόφαση του εργαζομένου είτε να συμμετάσχει προωθώντας την ιδέα της συναλλαγής είτε να συνεισφέρει ή να παράγει ταυτιζόμενος με τις αξίες του οργανισμού. Όπως γίνεται αντιληπτό το άτομο έχει διαφορετικό κίνητρο ως προς την απόφαση που θα λάβει, δηλαδή το κίνητρο στην συμμετοχή είναι οικονομικό και στην συνεισφορά στηρίζεται στην ταύτιση με τα ιδανικά και το όραμα του οργανισμού (March & Simon, 1993).

Το συγκεκριμένο μοντέλο υποστήριξαν και οι Angle και Perry το 1981 οι οποίοι τις δύο διαστάσεις της οργανωσιακής δέσμευσης χαρακτήρισαν ως δέσμευση εκτίμησης και ως δέσμευση παραμονής. Στο πρώτο είδος δέσμευσης η οποία συνδέεται με την αποτελεσματικότητα, ο εργαζόμενος ενδιαφέρεται για την απόδοση, καταβάλλει σημαντική προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων και υποστηρίζει τους σκοπούς και στόχους του οργανισμού. Στην περίπτωση του δεύτερου είδους δέσμευσης (παραμονής) το άτομο αναμένει κάποια οφέλη από τον οργανισμό και στην περίπτωση που δεν ικανοποιηθούν οι προσωπικές του επιδιώξεις δεν επιθυμεί να παραμείνει σε αυτόν, επομένως μιλάμε για ένα είδος πελατειακής σχέσης με τον οργανισμό (Angle & Perry, 1981).

Εν κατακλείδι στο δισδιάστατο μοντέλο παρατηρείται ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ εργαζομένων και οργανισμού χαρακτηρίζονται είτε από το στοιχείο της συναισθηματικής και ψυχολογικής ταύτισης και αφοσίωσης είτε από την αίσθηση κέρδους και συναλλαγής.

3.2.2 Τρισδιάστατο μοντέλο

Για τον καλύτερο προσδιορισμό της οργανωσιακής δέσμευσης αρχικά ο Etzioni το 1961 και μετέπειτα ο Kanter το 1968 διατύπωσαν την θεωρία του τρισδιάστατου μοντέλου.

Ο Etzioni αναφέρει τρεις διαστάσεις της οργανωσιακής δέσμευσης των εργαζομένων: α) την ηθική εμπλοκή, β) την υπολογιστική εμπλοκή, και γ) την εμπλοκή της αποξένωσης. Όσον αφορά την ηθική εμπλοκή αναφέρεται στην εκούσια συμμόρφωση με τους στόχους του οργανισμού. Η υπολογιστική εμπλοκή σχετίζεται με τα παρεχόμενα οφέλη καθώς η συνεισφορά του ατόμου γίνεται βάσει των κινήτρων που του προσφέρονται. Και τέλος, η εμπλοκή της αποξένωσης αναπαριστά την αρνητική διάσταση της σχέσης εργαζομένου με επιχείρηση καθώς οι σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί είναι εκμετάλλευσης και λόγω απουσίας εναλλακτικών επιλογών ο εργαζόμενος παραμένει στον οργανισμό (Etzioni, 1975).

Προς την ίδια κατεύθυνση, ο Kanter διακρίνει την οργανωσιακή δέσμευση στις εξής τρεις μορφές: α) συνέχειας, β) συνεκτικότητας και γ) ελέγχου. Στην δέσμευση

συνέχειας ο εργαζόμενος έχει επενδύσει και έχει κάνει θυσίες για τον οργανισμό που ανήκει επομένως εκτιμάει ότι το κόστος αποχώρησης θα είναι μεγάλο. Η δέσμευση συνεκτικότητας αναφέρεται στις σχέσεις που αναπτύσσει ο εργαζόμενος με άλλες κοινωνικές ομάδες. Από την άλλη, η δέσμευση ελέγχου σχετίζεται με τις αξίες και τις πρακτικές του οργανισμού οι οποίες υιοθετούνται από τον ίδιο τον εργαζόμενο ως πρότυπα της δικής του δράσης και συμπεριφοράς. Ο Kanter υποστήριξε ότι ένας εργαζόμενος μπορεί να έχει ένα από τα τρία χαρακτηριστικά πιο ισχυρό χωρίς όμως να αποκλείεται η συνύπαρξη και των άλλων. Σε αντίθεση με τον Etzioni ο οποίος ισχυρίζεται ότι ο εργαζόμενος εμπλέκεται αποκλειστικά μόνο σε μια από τις τρεις κατηγορίες της οργανωσιακής δέσμευσης (Kanter, 1968).

Οι Mowday et al. το 1979 υποστηρίζουν ότι η δέσμευση των εργαζομένων στηρίζεται σε τρία στοιχεία: α) στην αποδοχή των αξιών και στόχων του οργανισμού, β) την προθυμία καταβολής προσπάθειας προκειμένου να υποστηρίξουν τις πρακτικές του οργανισμού και να επιτευχθούν οι στόχοι και γ) η επιθυμία παραμονής σε αυτόν (Mowday, Steers, & Porter, 1979).

Τέλος, οι O'Reilly και Chatman το 1986 βάσει του τρισδιάστατου μοντέλου χώρισαν κι αυτοί την οργανωσιακή δέσμευση σε τρεις κατηγορίες: α) συμμόρφωσης, β) ταύτισης και γ) εσωτερίκευσης. Η συμμόρφωση του εργαζομένου στις αξίες και πρακτικές του οργανισμού προκειμένου να λάβει τις απολαβές του. Ταύτιση με τις αξίες και στόχους του οργανισμού οι οποίες είναι ελκυστικές αλλά ωστόσο δεν είναι πανομοιότυπες με του εργαζόμενου. Και τέλος, η εσωτερίκευση αναφέρεται στην πλήρη συμφωνία αξιών και στόχων ατόμου και οργανισμού (O'Reilly & Chatman, 1986).

3.2.3 Μοντέλο τριών συνιστωσών της οργανωσιακής δέσμευσης των Meyer και Allen

Οι Meyer και Allen ύστερα από πολλές μελέτες και δημοσιεύσεις από το 1984 έως και το 1996 κατέληξαν σε ένα μοντέλο πολλαπλών παραγόντων το οποίο ερμηνεύει πολύπλευρα τη μεταβλητή της οργανωσιακής δέσμευσης. Σύμφωνα λοιπόν με αυτό το μοντέλο, το οποίο αποτελεί ίσως και το σημαντικότερο μοντέλο των τριών συνιστωσών έως σήμερα, ορίζει την οργανωσιακή δέσμευση ως συνισταμένη τριών συστατικών: α) συναισθηματικής δέσμευσης, β) δέσμευσης συνέχειας και κανονιστικής δέσμευσης (Meyer & Allen, 1991).

Η **συναισθηματική δέσμευση** αναφέρεται στον βαθμό που ο εργαζόμενος είναι ψυχολογικά συνδεδεμένος με τον οργανισμό ως αποτέλεσμα πολιτικών και δράσεων του οργανισμού. Δηλαδή ο οργανισμός αντιπροσωπεύει πολλά για τον εργαζόμενο, υλικά και πνευματικά, και το άτομο δεσμεύεται γιατί το επιθυμεί. Ο εργαζόμενος συνεχίζει να προσφέρει τις υπηρεσίες του, οι αξίες και οι σκοποί του συγκλίνουν με εκείνες του οργανισμού. Η συναισθηματική δέσμευση πηγάζει από τις εργασιακές

συνθήκες και προσδοκίες που έχει ο εργαζόμενος Ωστόσο εδώ θα πρέπει να αναφερθεί ότι το συναισθηματικό αυτό δέσιμο εξαρτάται από τον εκάστοτε εργαζόμενο, τις ανάγκες, τις προσδοκίες και τις προσωπικές του εμπειρίες.

Η **δέσμευση λόγω συνέχειας** προκύπτει από την αξιολόγηση του κόστους που θα προκύψει στο ενδεχόμενο της αποχώρησής του εργαζομένου από την θέση εργασίας του, γεγονός που αυξάνει της δέσμευση συνέχειας του προς τον οργανισμό. Ο εργαζόμενος επηρεάζεται όχι μόνο από τις προσωπικές θυσίες- επενδύσεις αλλά και από το κοινωνικό του περιβάλλον, την ύπαρξη εναλλακτικών επιλογών και επομένως παράγοντες που μπορούν να τον οδηγήσουν σε αναγκαστική παραμονή στον οργανισμό.

Η τρίτη και τελευταία διάσταση του μοντέλου των Meyer και Allen είναι η **κανονιστική δέσμευση** και αφορά την ηθική υποχρέωση που αισθάνεται ο εργαζόμενος ως προς τον οργανισμό για όσα ο τελευταίος έχει προσφέρει και επενδύσει προς όφελος του εργαζομένου όπως παροχές, επιμόρφωση κ.α. Ο εργαζόμενος αυτής της διάστασης αισθάνεται ότι οφείλει να ξεπληρώσει το χρέος του προς τον οργανισμό με το να παραμείνει πιστός σε αυτόν πράττοντας το σωστό και παραμένοντας στο εργασιακό περιβάλλον, ανεξάρτητα της ικανοποίησης που λαμβάνει από την εργασία του.

Αναφορές Κεφαλαίου 3.2

(Σταματέλου, 2019) (Μπόλλα, 2018) (Φιλοκόστα, 2020) (Παπαζαφειρόπουλος, 2012) (Χρηστίδης, 2014) (Εφεδάκη, 2008) (Γιοβάς-Αλχαζίδης, 2017) (Πρέντζα, 2018) (Κούλη, 2018)

3.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την οργανωσιακή δέσμευση

Η οργανωσιακή δέσμευση σχετίζεται άμεσα με την αποδοτικότητα επομένως και με την παραγωγικότητα και την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Ο εργαζόμενος που αισθάνεται δεμένος με την επιχείρηση καταβάλλει περισσότερη προσπάθεια έτσι ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της και δεν παρουσιάζει την επιθυμία αποχώρησης και ως εκ τούτου ενισχύεται η ευημερία και η σταθερότητα της επιχείρησης. Πολλοί ερευνητές θέλησαν να εντοπίσουν εκείνους τους παράγοντες που είτε ενισχύουν είτε αποθαρρύνουν την οργανωσιακή δέσμευση και αφοσίωση ενός εργαζομένου στον οργανισμό.

Συγκεκριμένα, οι παράγοντες που επηρεάζουν τον βαθμό δέσμευσης του ατόμου στον οργανισμό διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: 1) προσωπικά χαρακτηριστικά, 2) χαρακτηριστικά σχετικά με τον εργασιακό ρόλο, 3) χαρακτηριστικά του οργανισμού.

Τα **προσωπικά χαρακτηριστικά** περιλαμβάνουν τις εμπειρίες του κάθε ατόμου, τα δημογραφικά του στοιχεία (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο εκπαίδευσης), καθώς και τη προσωπικότητα του εργαζόμενου. Ορισμένες έρευνες παρουσιάζουν την γυναίκα περισσότερο οργανωσιακά δεσμευμένη λόγω της προσπάθειάς της να εδραιωθεί επαγγελματικά ενώ άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι είναι λιγότερο συναισθηματικά δεμένη σε σύγκριση με τον άντρα κυρίως λόγω του ότι είναι περισσότερο αφοσιωμένη στην ανατροφή των παιδιών. Ως προς την ηλικία η οποία συνδέεται και με τα χρόνια εμπειρίας, οι μεγαλύτεροι αισθάνονται μεγαλύτερη την επιθυμία και την υποχρέωση να παραμείνουν στην εργασία τους και λόγω ωριμότητας αλλά και λόγω αποδοχής του εργασιακού τους καθεστώτος. Όσον αφορά τους εργαζομένους με υψηλό επίπεδο μόρφωσης παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης καθώς αναμένεται σε μεγαλύτερο ποσοστό να κάνουν την δουλειά που τους αρέσει. Σχετικά με την προσωπικότητα, το άτομο χαρακτηρίζεται από την μοναδικότητά του, τη νοημοσύνη, την ιδιοσυγκρασία, τις συνήθειες και τις ικανότητές του τα οποία αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την συμπεριφορά του και την στάση που έχει στο εργασιακό του περιβάλλον.

Η **θέση εργασίας** παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της στάσης του εργαζόμενου επομένως και στο αίσθημα δέσμευσης προς τον οργανισμό. Ένας εργασιακός ρόλος ο οποίος είναι ασαφής ή δεν αναγνωρίζεται ή ακόμη κι η έλλειψη φιλοδοξίας για ανέλιξη στον οργανισμό είναι παράγοντες οι οποίοι μειώνουν το αίσθημα της δέσμευσης του εργαζόμενου στον οργανισμό. Επίσης το εργασιακό περιβάλλον δηλαδή η υποστήριξη από τον προϊστάμενο, τους συναδέλφους καθορίζει το δέσιμο με τον οργανισμό. Το αντικείμενο εργασίας του ατόμου είναι ίσως και ο πιο σημαντικός παράγοντας, καθώς η φύση της εργασίας είναι αυτή που δημιουργεί προκλήσεις και ενδιαφέρον για την συνέχιση της εργασίας και παραμονή στον οργανισμό.

Ένας **οργανισμός** που προφέρει θετικές εμπειρίες και οφέλη για τους εργαζομένους, διανέμει όσο το δυνατόν δικαιότερα τους ρόλους και τις αμοιβές του προσωπικού έτσι ώστε να μην υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των εργαζομένων οι οποίες προέρχονται από την ασάφεια ρόλων και την ανισότητα στα επίπεδα των αμοιβών, καλλιεργεί το αίσθημα εμπιστοσύνης, αντιμετωπίζει τους εργαζομένους με διαλλακτικότητα και εμπιστοσύνη καθώς και τους δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής στη διοίκηση ώστε να εκφράζουν την άποψη και τις προτάσεις τους, είναι πιθανότερο να δημιουργήσει ισχυρές σχέσεις δέσμευσης με τους υπαλλήλους του.

Σύμφωνα με το μοντέλο των τριών συνιστωσών των Meyer και Allen, οι παράγοντες που επηρεάζουν την συναισθηματική δέσμευση είναι η αποδοχή του εργαζόμενου των αξιών και στόχων του οργανισμού, η προθυμία του για την καταβολή προσπαθειών για την εκπλήρωση των στόχων και η επιθυμία παραμονής σε αυτόν. Όσον αφορά την δέσμευση λόγω συνέχειας σχετίζεται από την μια με το κόστος που θα υποστεί ο εργαζόμενος σε περίπτωση αποχώρησης και από την άλλη από την απουσία ευκαιριών και προοπτικών εύρεσης καλύτερης εργασίας σε άλλον οργανισμό. Και τέλος, στην

κανονιστική δέσμευση ο εργαζόμενος επηρεάζεται από ένα κώδικα αξιών ο οποίος υπαγορεύει τι είναι πρόπον και δημιουργείται το αίσθημα καθήκοντος απέναντι στον οργανισμό και παραμονής σε αυτόν.

Η οργανωσιακή δέσμευση ενδιαφέρει ιδιαίτερα τους οργανισμούς για αυτό και αποτελεί αντικείμενο μελέτη τα τελευταία χρόνια πολλών ερευνητών. Τα αποτελέσματα των ερευνών άλλοτε συγκλίνουν και σε πολλές περιπτώσεις είναι αντικρουόμενα. Όπως έχει αναλυθεί και παραπάνω η οργανωσιακή δέσμευση είναι μια πολυδιάστατη έννοια για αυτό και οι παράγοντες που την επηρεάζουν δεν συμβάλλουν στον ίδιο βαθμό για όλα τα άτομα. Το επίπεδο που επηρεάζεται ο εργαζόμενος εξαρτάται και μεταβάλλεται ανάλογα τις συνθήκες όπου ζει (Meyer & Allen, 1991).

Αναφορές Κεφαλαίου 3.3

(Σταματέλου, 2019), (Μπόλλα, 2018), (Φιλοκόστα, 2020), (Παπαζαφειρόπουλος, 2012), (Εφεδάκη, 2008), (Πρέντζα, 2018), (Νούση et al., 2013), (Κούλη, 2018)

3.4 Αποτελέσματα της οργανωσιακής δέσμευσης

Η απόρροια της οργανωσιακής δέσμευσης του εργαζόμενου στον οργανισμό είναι η ισχυρή θέληση για παραμονή στον οργανισμό, οι περιορισμένες απουσίες και ο μειωμένος αριθμός εναλλαγής του προσωπικού. Ως εκ τούτου η επίδραση της στον οργανισμό μπορεί να αποβεί ευεργετική, όπως και έχουν δείξει και πολλές έρευνες που μελέτησαν το φαινόμενο της οργανωσιακής έρευνας.

Τα οφέλη για τον οργανισμό από την οργανωσιακή δέσμευση είναι η μειωμένη επιθυμία για αποχώρηση και η αυξημένη διάθεση για προσφορά και προσωπικές θυσίες, συνέπεια κυρίως της συναισθηματικής δέσμευσης, ίσως και της κανονιστικής αλλά όχι της δέσμευσης συνέχειας. Όπως γίνεται αντιληπτό η φύση της δέσμευσης επηρεάζει την απόδοση καθώς τα άτομα που έχουν υψηλά επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης τείνουν να είναι περισσότερο ικανοποιημένα άρα αποδοτικά και αποτελεσματικά. Επιπροσθέτως τα άτομα αυτά είναι διατεθειμένα να προχωρήσουν σε πρόσθετο έργο πέρα των καθηκόντων τους. Συνεπώς ο οργανισμός βελτιώνει την κερδοφορία του, αποκτά ανταγωνιστικό πλεονέκτημα αξιοποιώντας τις γνώσεις και ικανότητες του δεσμευμένου ανθρώπινου δυναμικού του.

Το άτομο που είναι αφοσιωμένο στον οργανισμό συμμορφώνεται με τους κανονισμούς και τις υπαγορεύσεις του, ενώ στοχεύει στην υποστήριξη και εμπύχωση των συναδέλφων, υποστηρίζει την ομάδα στην οποία ανήκει και προωθεί την εκπλήρωση των στόχων του οργανισμού ανεξάρτητα αν αυτό αποτελεί ή όχι μέρος των καθηκόντων του, επομένως αναδεικνύει μία φιλότιμη εργασιακή συμπεριφορά. Το αποτέλεσμα μιας τέτοιας συμπεριφοράς είναι η δημιουργία εμπιστοσύνης, επομένως

και περισσότερων ευκαιριών για να ανατεθούν και να αναλάβει το άτομο προκλήσεις και νέα πρότζεκτ.

Αναφορικά με τον αφοσιωμένο εργαζόμενο, χαρακτηριστικό είναι ότι διακατέχεται από την επιθυμία για διαρκή βελτίωση και εξέλιξη σε πολλά επίπεδα. Ακόμη αυξάνεται η ευελιξία για την προσαρμογή στις αλλαγές του εξωτερικού περιβάλλοντος, η ικανοποίηση για την εργασία και μειώνεται το εργασιακό άγχος. Άλλο ένα χαρακτηριστικό του εργαζομένου ο οποίος έχει υψηλά επίπεδα δέσμευσης είναι τα θετικά συναισθήματα από τα οποία διακατέχεται, αποτέλεσμα της αναγνώρισης και της εκτίμησης που απολαμβάνουν. Ενδιαφέρον δημιουργούν και τα αποτελέσματα ερευνών τα οποία επιβεβαιώνουν την θετική συσχέτιση του αφοσιωμένου εργαζόμενου με την υγεία αλλά τον μέτρια αρνητικό συσχετισμό μεταξύ δέσμευσης και κλονισμένης ψυχοσωματικής υγείας. Σύμφωνα με τις έρευνες οι δεσμευμένοι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται την εργασία ως διασκέδαση, ενώ η έλλειψη δέσμευσης είναι ένας τρόπος εκδήλωσης της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Καταλήγοντας, η οργανωσιακή δέσμευση ουσιαστικά είναι ο βαθμός ταύτισης του εργαζόμενου με τον οργανισμό. Δηλαδή, εμπλέκει την αφοσίωση των εργαζομένων στον οργανισμό, την προθυμία να καταβάλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για την εκπλήρωση των στόχων του, το επίπεδο και την αξία των στόχων σε συνάφεια με τον οργανισμό και την επιθυμία να παραμείνουν στην θέση εργασίας τους. Είναι λοιπόν φανερό ότι οι επιπτώσεις της είναι πολύ σημαντικές για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού και είναι κρίσιμης σημασίας η ενίσχυση της οργανωσιακής δέσμευσης των εργαζομένων για την ευημερία του οργανισμού.

Αναφορές Κεφαλαίου 3.4

(Σταματέλου, 2019), (Πρέντζα, 2018), (Κούλη, 2018)

3.5 Σχέση Οργανωσιακής Δέσμευσης και Εργασιακής Ικανοποίησης

Πολλές είναι οι έρευνες οι οποίες ασχολήθηκαν για την ύπαρξη της σχέσης μεταξύ οργανωσιακής δέσμευσης και εργασιακής ικανοποίησης. Πολλοί μελετητές αποδίδουν μια θετική συσχέτιση μεταξύ τους, ενώ άλλοι αρνητική με αποτέλεσμα η σχέση αυτή να θεωρείται ιδιαίτερα πολύπλοκη. Παρόλο που και οι δύο έννοιες αναφέρονται στην σχέση του εργαζόμενου με την εργασία του, η διαφορά τους εντοπίζεται στο ότι η εργασιακή ικανοποίηση γίνεται αντιληπτή και επηρεάζει διάφορους τομείς της ζωής του εργαζόμενου, ενώ η οργανωσιακή δέσμευση αποτυπώνει την ψυχολογική κατάσταση και στάση του ατόμου απέναντι στο εργασιακό πλαίσιο που δραστηριοποιείται.

Η διαμόρφωση της οργανωσιακής δέσμευσης πραγματοποιείται σε μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα σε σύγκριση με της εργασιακής ικανοποίησης και είναι

περισσότερο σταθερή με την πάροδο του χρόνου λόγω των συνεχών αξιολογήσεων. Από την άλλη η ικανοποίηση επειδή επηρεάζεται από την καθημερινότητα της εργασίας και την εργασιακή ρουτίνα δεν είναι εξίσου σταθερή.

Σύμφωνα με τους Meyer και Allen (1991) οι εργαζόμενοι με υψηλά επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης παρουσιάζουν συνήθως υψηλή εργασιακή ικανοποίηση, καθώς επίσης και χαμηλά επίπεδα συγκρούσεων τόσο σε προσωπικό όσο και σε εργασιακό επίπεδο και χαμηλά επίπεδα εργασιακού άγχους. Εντούτοις η σχέση των δυο εννοιών μπορεί να είναι συγχρόνως θετική και αρνητική, όταν δηλαδή ο εργαζόμενος έχει θετικά συναισθήματα για τις αξίες, στόχους και πρακτικές του οργανισμού αλλά η φύση της εργασίας του δεν τον ικανοποιεί. Επομένως εδώ γίνεται αναφορά στην θετική συσχέτιση μεταξύ **συναισθηματικής και κανονιστικής οργανωσιακής δέσμευσης** και εργασιακής ικανοποίησης (Meyer & Allen, 1991).

Άλλοι ερευνητές σύμφωνα με μελέτες, έχουν καταγράψει την συσχέτιση οργανωσιακής δέσμευσης και εργασιακής ικανοποίησης μέτρια έως ανίσχυρη ενώ ο Spector το 1997 υποστηρίζει την ισχυρή συσχέτιση όταν λαμβάνεται υπόψιν ο παράγοντας ανταμοιβής από την εργασία. Συγκεκριμένα εδώ γίνεται αναφορά στην θετική συσχέτιση μεταξύ της **οργανωσιακής δέσμευσης συνέχειας** και εργασιακής ικανοποίησης (Spector, 1997).

Οι περισσότεροι ερευνητές έχουν κάνει την υπόθεση ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι ένας προγνωστικός παράγοντας της οργανωσιακής δέσμευσης. Σε μετέπειτα αναλύσεις ο Meyer και οι συνεργάτες του ενίσχυσαν αυτή την άποψη, ότι δηλαδή ένας ικανοποιημένος υπάλληλος τείνει να μένει πιστός στον οργανισμό στον οποίο εργάζεται και να αποδίδει θετικά μέσω της δέσμευσης αυτής. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι ικανοποιημένοι εργαζόμενοι τείνουν να είναι πιο αποτελεσματικοί σε σύγκριση με δυσαρεστημένους (Meyer, Stanley, Herscovitch, & Topolnytsky, 2002).

Οι Pettijohn και Taylor μελέτησαν την σχέση μεταξύ οργανωσιακής δέσμευσης, εργασιακής ικανοποίησης και ατομικών επιδόσεων και το αποτέλεσμα της έρευνας έδειξε ότι διαμεσολαβητικοί παράγοντες μπορούν να ενισχύσουν την εργασιακή ικανοποίηση και την δέσμευση στον οργανισμό. Οι επιδόσεις ωστόσο επηρεάζονται τόσο από εσωτερικούς όσο και από εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι δεν αφορούν τον οργανισμό. Η εργασιακή ικανοποίηση αναμένεται να επηρεάσει τη συμπεριφορά και τη στάση του υπαλλήλου, αλλά αν και αυτό εμφανίζεται σε μεγάλο ποσοστό, δεν ισχύει πάντα καθώς εμποδίζεται από την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, συνθηκών και περιστάσεων (Pettijohn, Pettijohn, & Taylor, 2000).

Κατά τους Russ και McNeilly η οργανωσιακή δέσμευση είναι η αιτία για την εργασιακή ικανοποίηση (Russ & McNeilly, 1995) ενώ οι Brown και Peterson υποστήριζαν το αντίθετο, ότι δηλαδή η ικανοποίηση προηγείται της δέσμευσης την οποία και επηρεάζει (S. P. Brown & Peterson, 1993). Επομένως από ορισμένους μελετητές υποστηρίζεται η άποψη πως οι δύο έννοιες έχουν σχέση αιτίου-αποτελέσματος όπου στην μία περίπτωση η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί

προσδιοριστικό παράγοντα της οργανωσιακής δέσμευσης και στην αντίθετη περίπτωση η οργανωσιακή δέσμευση έχει ως αποτέλεσμα την εργασιακή ικανοποίηση.

Αναφορές Κεφαλαίου 3.5

(Γρούζης, 2018), (Μπόλλα, 2018), (Ηλιάδου, 2020), (Εφεδάκη, 2008)

3.6 Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών

3.6.1 Προσέγγιση της οργανωσιακής δέσμευσης στον κλάδο της Εκπαίδευσης

Η πολυδιάστατη έννοια της οργανωσιακής δέσμευσης οδήγησε στη δημιουργία θεωρητικών μοντέλων. Σύμφωνα με το μοντέλο των Meyer και Allen οι τρεις συνιστώσες της οργανωσιακής δέσμευσης είναι η συναισθηματική δέσμευση, η δέσμευση συνέχειας και η κανονιστική δέσμευση. Συγκεκριμένα για τον κλάδο της εκπαίδευσης αναφέρονται τα εξής (Meyer & Allen, 1991):

Στην **συναισθηματική δέσμευση** ο εκπαιδευτικός συνδέεται με το επάγγελμά του θεωρώντας το ως λειτούργημα και συνεπώς δεν στοχεύει σε προσωπικές φιλοδοξίες. Επίσης διδάσκει αλτρουιστικά προκειμένου να συμβάλλει στην προώθηση μιας επιτυχημένης μαθησιακής διαδικασίας. Και τέλος, οι θυσίες του εκπαιδευτικού υπερβαίνουν τις επαγγελματικές του υποχρεώσεις καθώς ο ρόλος του δεν περιορίζεται στις γνωστικές του ικανότητες. Η **δέσμευση συνέχειας** αναφέρεται στα οφέλη ή στο κόστος από την παραμονή ή όχι στην θέση του επαγγέλματος. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός με συνεχιζόμενη δέσμευση παραμένει στον κλάδο της εκπαίδευσης επειδή σε διαφορετική περίπτωση το προσωπικό κόστος θα ήταν υψηλό. Όσον αφορά την **κανονιστική δέσμευση**, ο εκπαιδευτικός αισθάνεται την ευθύνη των υποχρεώσεών του και υποστηρίζει την αξία και τους στόχους του επαγγέλματος.

Οι μορφές δέσμευσης των εκπαιδευτικών είναι ποικίλες και διακρίνονται σε: α) επαγγελματική δέσμευση, δηλαδή δέσμευση στην διδασκαλία, β) οργανωσιακή δέσμευση, δηλαδή δέσμευση στην εκπαιδευτική μονάδα, γ) δέσμευση απέναντι στους εκπαιδευτικούς στόχους της εκπαιδευτικής μονάδας και τέλος δ) δέσμευση προς τους μαθητές.

Η δέσμευση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού σημαίνει την αποδοχή των αξιών και επιλογών του εργαζομένου και την παραμονή του στο επάγγελμα. Επιπλέον συνδέεται με την επιθυμία για προσωπική αναγνώριση, επιτυχία και ικανοποίηση του να είναι κάποιος εκπαιδευτικός. Η επαγγελματική δέσμευση αφορά τον βαθμό δέσμευσης του εκπαιδευτικού ως προς την διδασκαλία ενώ η οργανωσιακή δέσμευση αφορά τον βαθμό ταύτισης με την εκπαιδευτική μονάδα και την εμπλοκής του στις πρακτικές της. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα δέσμευσης εργάζονται με μεγαλύτερη διάθεση και ψυχή, αφοσιώνονται στο εκπαιδευτικό τους έργο, υποστηρίζουν την εκπαιδευτική μονάδα και καταβάλλουν κάθε προσπάθεια για την στήριξή της με αποτέλεσμα να

δημιουργείται ισχυρή σχέση δέσμευσης όχι μόνο με τον εκπαιδευτικό οργανισμό αλλά και με τους μαθητές.

Το εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται στην εκπαιδευτική μονάδα και αυτή με τη σειρά της στον εκπαιδευτικό, ο ρόλος του οποίου είναι καίριος γι αυτήν. Εν ολίγοις, για να επιτευχθεί η ποιότητα στην εκπαίδευση, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να εκφράζουν υψηλό δείκτη οργανωσιακής δέσμευσης τουλάχιστον στους μαθητές (κατά συνέπεια και στην κοινωνία), αν όχι στον οργανισμό. Η ύπαρξη δεσμευμένων εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών μονάδων προκειμένου να δημιουργηθεί μια ομάδα εργασίας η οποία θα προωθεί τους στόχους τους ώστε να πραγματοποιηθεί η μαθησιακή διαδικασία με τον γονιμότερο τρόπο.

3.6.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών

Η επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας, δηλαδή από τις ικανότητες και τα προσόντα των εκπαιδευτικών. Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ποιότητα της εκπαιδευτικής μονάδας καθώς ο εργαζόμενος ο οποίος νιώθει δέσμευση απέναντι στον θεσμό τον οποίο υπηρετεί, αισθάνεται αναπόσπαστο κομμάτι του, γεγονός που δρα θετικά στην δημιουργικότητά του, στην ψυχική του ισορροπία, στην αποτελεσματικότητά του και συνεπώς στις επιδόσεις και στη συμπεριφορά των μαθητών. Οι παράγοντες που ασκούν επίδραση στην οργανωσιακή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι ποικίλοι και διαφοροποιούνται ανάλογα με προσωπικούς, εργασιακούς και κοινωνικούς παραμέτρους.

Για τον εντοπισμό των παραγόντων διαμόρφωσης της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών έχει γίνει λόγος από διάφορους μελετητές. Κάποιοι κάνουν διάκριση των παραγόντων βάση των εξής κατηγοριών: α) προσωπικά χαρακτηριστικά, β) χαρακτηριστικά της εργασίας, γ) εργασιακοί πόροι, δ) εκπαιδευτικός οργανισμός.

Τα **προσωπικά χαρακτηριστικά** του εκπαιδευτικού συμβάλλουν με καθοριστικό τρόπο στην δέσμευση του στον οργανισμό και σε αυτά περιλαμβάνονται η προσωπικότητα, η οικογενειακή κατάσταση, η ηλικία, το φύλο. Η προσωπικότητα αναφέρεται στην ψυχοσύνθεση του ατόμου και του τρόπου που αντιλαμβάνεται τις καταστάσεις. Η προσωπικότητα σχετίζεται με την άποψη τους ως προς τις συνθήκες εργασίας, την κατάσταση των σχολικών εγκαταστάσεων, την θέση και την πολιτική του προϊσταμένου τους κ.α. Από την πλευρά των ερευνητών, Οι Brown και Sargeant υποστήριξαν με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς τους ότι δεν εμφανίζεται συσχέτιση μεταξύ δέσμευσης και φύλου στον χώρο της εκπαίδευσης (D. Brown & Sargeant, 2007). Στην έρευνα των Μουρκογιάννη και Αντωνίου σε εκπαιδευτικούς ειδικών και γενικών σχολείων βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας έχοντας κατασταλάξει λόγω αύξησης της εργασιακής τους εμπειρίας, δείχνουν

μεγαλύτερη δέσμευση σε σύγκριση με τους νεότερους. Επιπλέον, στην συγκεκριμένη έρευνα βρέθηκε ότι οι ελεύθεροι ή χωρισμένοι παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα δέσμευσης λόγω περισσότερου χρόνου, σε σύγκριση με τους οικογενειάρχες. Ωστόσο σε άλλες έρευνες οι οικογενειάρχες επιδεικνύουν μεγαλύτερη δέσμευση λόγω των ευθυνών που ήδη βιώνουν στην δική τους οικογένεια (Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2016).

Ως προς τα **χαρακτηριστικά της εργασίας**, σημαντικός παράγοντας εμφανίζεται να είναι η θέση εργασίας καθώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθορίζει την προσήλωση στον οργανισμό. Οι περισσότερες έρευνες εμφανίζουν τους προϊστάμενους των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων περισσότερο δεσμευμένους σε σχέση με τους υφισταμένους (εκπαιδευτικούς), γεγονός που υποδεικνύει την σημασία της θέσης που κατέχει ο εργαζόμενος στον οργανισμό.

Ένας άλλος βασικός παράγοντας είναι οι **εργασιακοί πόροι**. Σύμφωνα με τους Μουρκογιάννη και Αντωνίου (2014) στον τομέα της εκπαίδευσης οι εργασιακοί πόροι διακρίνονται σε σχέση με τις *διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις*. Δηλαδή αν οι εκπαιδευτικοί έχουν την υποστήριξη από τον προϊστάμενο, αν αντιμετωπίζονται με συναδελφικότητα από τους άλλους εκπαιδευτικούς καθώς κι αν λαμβάνουν οι ίδιοι εκτίμηση και αναγνωρίζεται η προσπάθειά τους. Μία άλλη διάκριση των εργασιακών πόρων γίνεται σε σχέση με την *εκτέλεση της εργασίας*. Η ανοικτή επικοινωνία είναι ο αποτελεσματικότερος τρόπος έτσι ώστε να υπάρχει εποικοδομητική κριτική και έλεγχος του έργου των εκπαιδευτικών, δυνατότητα πρωτοβουλίας εντός του οργανισμού και συμμετοχής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων για τον οργανισμό. Η τελευταία διάκριση γίνεται με βάση τα *χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος*. Σε αυτή τη διάκριση περιλαμβάνονται η δυνατότητα πρόσβασης σε πληροφορίες, η υλικοτεχνική υποδομή, η καινοτομία και το οργανωσιακό κλίμα (Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2016).

Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας είναι ο ίδιος ο **εκπαιδευτικός οργανισμός** ο οποίος πρέπει να επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν τόσο στην διοίκηση του, όσο και στην διαχείριση της τάξης. Η διεύθυνση η οποία θέτει τις κατευθύνσεις, το κοινό εκπαιδευτικό όραμα, αναπτύσσει συνεχώς επαγγελματικά τους εκπαιδευτικούς εντοπίζοντας τις αδυναμίες και τα προτερήματα τους και βελτιώνοντας τους, καλλιεργεί ένα κλίμα υψηλών προσδοκιών, προωθεί την αλλαγή και την καινοτομία στην διδακτική πρακτική και γενικά ακολουθώντας πρακτικές που ενισχύουν το αίσθημα δέσμευσης των εκπαιδευτικών θα έχει οπωσδήποτε θετικά αποτελέσματα και στις επιδόσεις των μαθητών.

Η δέσμευση των εκπαιδευτικών είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για την επίτευξη της ποιοτικής διδασκαλίας, την υλοποίηση του οράματος, των στόχων και της αποστολής του οργανισμού και του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά.

3.6.3 Συνέπειες της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών

Για τον κλάδο της εκπαίδευσης δεν έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες σχετικά με το θέμα της οργανωσιακής δέσμευσης καθώς οι μελετητές έχουν επικεντρωθεί περισσότερο στον χώρο των επιχειρήσεων και βιομηχανιών. Από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα θετικά οφέλη της οργανωσιακής δέσμευσης διαφαίνονται όχι μόνο στον οργανισμό ή στον εκπαιδευτικό ή στους μαθητές αλλά σε ολόκληρη την κοινωνία.

Σύμφωνα με τις έρευνες στις κύριες θετικές επιπτώσεις της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών περιλαμβάνονται: η αύξηση της απόδοσης, οι λιγότερες απουσίες, μείωση κινητικότητας, η βελτίωση εργασιακού κλίμα, η υψηλότερη ικανοποίηση από την εργασία, η αυξημένη απόδοση των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που διακατέχονται με έντονη την αίσθηση της δέσμευσης προς τον οργανισμό καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια σε σχέση με εκείνους που παραμένουν από ανάγκη. Επιπλέον αξιολογούνται με υψηλότερες βαθμολογίες από τους συναδέλφους τους για την επίδοσή τους. Οι Βακόλα και Νικολάου συνδέουν την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών με την υψηλή απόδοση, αλλά και με το ζήλο για συνεχή βελτίωση τόσο των ίδιων όσο και της εκπαιδευτικής μονάδας ως σύνολο (Βακόλα & Νικολάου, 2012).

Οι Meyer και Allen (1991) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η οργανωσιακή δέσμευση επηρεάζει αρνητικά την κινητικότητα, όπως και η λήψη μέτρων για την ενίσχυσή της ωθεί σε μεγαλύτερη παραμονή στον οργανισμό, επομένως και σε σταθερότητα για την εκπαιδευτική μονάδα. Για την θετική σύνδεση μεταξύ οργανωσιακής δέσμευσης και την αδιάλειπτη παρουσία μίλησαν αρκετοί ερευνητές όπως Chughtai και Zafar, Porter κ.ά (Chughtai & Zafar, 2006) (Lyman W. Porter et al., 1974).

Επίσης, κατά τον Nagar (2012) η οργανωσιακή δέσμευση ενισχύει τη συμμόρφωση με τους κανονισμούς του οργανισμού, καθώς ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού, σε αντίθεση με την επαγγελματική δέσμευση η οποία στοχεύει περισσότερο στην επίτευξη ατομικών φιλοδοξιών. Γίνεται λοιπόν φανερό ότι όλα τα παραπάνω θετικά αποτελέσματα και οι τρόποι ενίσχυσης της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν ένα θετικό οργανωσιακό κλίμα σε ολόκληρο τον οργανισμό. Οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών ξεπερνούν τις τυπικές προδιαγραφές και προσδοκίες με αποτέλεσμα να εκτείνονται και απέναντι στους μαθητές. Δηλαδή οι εκπαιδευτές υπερβαίνοντας τα τυπικά καθήκοντα, δείχνουν περισσότερη διάθεση για επιμόρφωση και βελτίωση προκειμένου να γίνει αποτελεσματικότερη η εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπρόσθετα, και η συμπεριφορά τους απέναντι στους συναδέλφους γίνεται περισσότερο υποστηρικτική και τέλος ως προς την εκπαιδευτική μονάδα καταβάλλουν φιλότιμες εργασιακές προσπάθειες πέρα των καθηκόντων τους, όχι μόνο επειδή το επιθυμούν αλλά και επειδή αισθάνονται περήφανοι με την συμμετοχή τους (Nagar, 2012).

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αποτελεί στόχο του οργανισμού και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς είναι αυτή που καθορίζει την

επιτυχία της διδακτικής διαδικασίας και έχει ορατά αποτελέσματα στην επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών. Η οργανωσιακή δέσμευση οδηγεί στην αποτελεσματικότητα και επηρεάζει θετικά τους μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν ενεργότερη εμπλοκή στα σχολικά, καταβάλλουν εντατικότερες προσπάθειες, σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις και έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (Bryk & Driscoll, 1988).

Αναφορές Κεφαλαίου 3.6

(Μπόλλα, 2018), (Ηλιάδου, 2020), (Φιλοκόστα, 2020), (Παπαζαφειρόπουλος, 2012), (Γιοβάς-Αλχαζίδης, 2017), (Νούση et al., 2013), (Κούλη, 2018), (Μουρκογιάννη & Αντωνίου, 2016)

Ενότητα 4: Μεθοδολογία έρευνας και αποτελέσματα μέσω στατιστικής ανάλυσης SPSS

4.1 Μέθοδος έρευνας

Σκοπός της εργασίας

Ο **ερευνητικός σκοπός** της παρούσας έρευνας αφορά την διερεύνηση της εφαρμογής της **συμβουλευτικής καθοδήγησης** που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, αφορά τη μέτρηση του επιπέδου της **εργασιακής ικανοποίησης** και **οργανωσιακής δέσμευσης** που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί στους οργανισμούς όπου απασχολούνται.

Συγκεκριμένα, εξετάζει την επίδραση των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της συμβουλευτικής αλλά κυρίως στα επίπεδα της εργασιακής ικανοποίησης και οργανωσιακής τους δέσμευσης.

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποια τα χαρακτηριστικά ενός καλού μέντορα;
2. Ποια η σχέση συμβούλου/μέντορα και συμβουλευόμενου/ης και αν ο πρώτος συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξη του τελευταίου;
3. Ποιο είναι το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης;
4. Υπάρχει διαφοροποίηση του επιπέδου επαγγελματικής ικανοποίησης μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δημογραφικές μεταβλητές του φύλου, της ηλικίας και της γεωγραφικής θέσης της εκπαιδευτικής μονάδας;
5. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών με τους δημογραφικούς παράγοντες;

Ερευνητικό εργαλείο

Για τις ανάγκες της έρευνας έγινε χρήση δομημένου ερωτηματολογίου το οποίο εστάλη μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και αναρτήθηκε σε ομάδες εκπαιδευτικών στα social media προκειμένου το δείγμα που θα συλλεχθεί να περιλαμβάνει όλες τις περιφερειακές διευθύνσεις ώστε να είναι αρκετά αντιπροσωπευτικό και να εξαχθούν αξιόπιστα αποτελέσματα. Για την συμπλήρωση και τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η διαδικτυακή ηλεκτρονική φόρμα της εφαρμογής Google. Στην έναρξη συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν με ένα εισαγωγικό κείμενο για τον σκοπό της έρευνας, την τήρηση της ανωνυμίας και

εμπιστευτικότητας και ότι η συμμετοχή ήταν εθελοντική. Το ερωτηματολόγιο ήταν αναρτημένο για διάστημα 10 ημέρων.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούταν από τέσσερις ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και περιλάμβανε 10 ερωτήσεις. Η δεύτερη ενότητα αφορούσε την συμβουλευτική καθοδήγηση και περιλάμβανε 7 ερωτήσεις κλειστού τύπου πενταβάθμιας κλίμακας Likert. Η τρίτη ενότητα αφορούσε την εργασιακή ικανοποίηση και περιλάμβανε 9 ερωτήσεις κλειστού τύπου πενταβάθμιας κλίμακας Likert. Τέλος, η τέταρτη ενότητα αφορούσε την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών και περιλάμβανε 6 ερωτήσεις κλειστού τύπου πενταβάθμιας κλίμακας Likert. Οι συμμετέχοντες είχαν την δυνατότητα επιλογής ενός αριθμού από το 1 έως το 5 που αντιστοιχούσε σε μια επιλογή μιας πενταβάθμιας κλίμακας Likert η οποία κυμαίνεται από «καθόλου» έως «πολύ». (1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Μέτρια, 4. Αρκετά, 5. Πολύ).

Ανάλυση δεδομένων

Για την επεξεργασία και την στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Το SPSS είναι ένα πρόγραμμα για την επίλυση στατιστικών προβλημάτων και βοηθά τους στατιστικούς αναλυτές να πραγματοποιήσουν σύνθετη ανάλυση δεδομένων.

Η στατιστική ανάλυση περιλαμβάνει: Ελάχιστο, Μέγιστο, Μέση τιμή, Διάμεσο, Τυπικό Σφάλμα, Τυπική Απόκλιση, Συχνότητα και Ποσοστά, που παρουσιάζονται σε πίνακες, και η διαγραμματική τους απεικόνιση γίνεται με γραφήματα πίτας και ραβδογράμματα.

Το επίπεδο σημαντικότητας ή αλλιώς το δειγματοληπτικό σφάλμα της έρευνάς μας ορίζεται ως $p=0,05$ και το επίπεδο εμπιστοσύνης $(1-\alpha)=0,95$. Οι τιμές του στατιστικού ελέγχου οι οποίες αντιστοιχούν στο επίπεδο σημαντικότητας p ονομάζονται κρίσιμες τιμές και προσδιορίζουν την ύπαρξη συσχέτισης ή όχι μεταξύ των μεταβλητών. Επίπεδο σημαντικότητας p μικρότερο των κρίσιμων τιμών προϋποθέτει ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης ή διαφοράς μεταξύ των μεταβλητών. Συγκεκριμένα, όσο μικρότερη είναι η κρίσιμη τιμή τόσο πιο στατιστικά σημαντική συσχέτιση ή διαφορά υποδεικνύεται.

Η στατιστικά σημαντική συσχέτιση ή διαφορά διερευνήθηκε με την χρήση των μη παραμετρικών Mann – Whitney U Test και test Kruskal’s-Wallis.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν χωρισμένες σε 4 ενότητες (**Δημογραφικά-Συμβουλευτική-Εργασιακή Ικανοποίηση-Οργανωσιακή Δέσμευση**). Παρακάτω αναφέρονται πιο αναλυτικά οι ερωτήσεις αυτές.

Ενότητα 1η: Δημογραφικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αριθμός παιδιών, σπουδές, χρόνος προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, καθεστώς εργασίας, βαθμίδα εκπαίδευσης, περιφερειακή διεύθυνση εργασίας).

Ενότητα 2η: Συμβουλευτική

- Δέχεστε ή έχετε ποτέ δεχθεί συμβουλευτική καθοδήγηση από έμπειρο εκπαιδευτικό
- Πιστεύω ότι η υποστήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού από τον μέντορα, βοηθά στην ομαλή ένταξη του νεοεισερχόμενου στην σχολική μονάδα
- Πιστεύω ότι το mentoring που δέχομαι έχει μεγάλη αξία για την επαγγελματική μου εξέλιξη
- Συμφωνώ ότι το mentoring συμβάλλει στην ανάπτυξη ισχυρής κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικότητας στην σχολική μονάδα
- Σέβομαι τις γνώσεις του σύμβουλου μου πάνω στο αντικείμενό του
- Θεωρώ τον μέντορα σύμβουλό μου ως φίλο
- Ο μέντορας/σύμβουλός μου, με βοηθάει να επιτύχω τους επαγγελματικούς μου στόχους

Ενότητα 3η: Εργασιακή Ικανοποίηση

- Είμαι ικανοποιημένος/η από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού
- Η αμοιβή είναι δίκαιη για το επάγγελμά του εκπαιδευτικού
- Υπάρχουν ευκαιρίες εξέλιξης και προαγωγής
- Είμαι ικανοποιημένος/η από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους μου
- Όταν κάνω καλά τη δουλειά μου, αναγνωρίζεται όπως θα έπρεπε
- Μου αρέσουν αυτά που κάνω στην εργασία μου
- Η υλικοτεχνική υποδομή του οργανισμού είναι επαρκής και συμβάλλει στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου.
- Οι ευκαιρίες που μου παρέχονται για συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης, είναι ικανοποιητικές.
- Η σχέση με τους μαθητές μου είναι καλή

Ενότητα 4η: Οργανωσιακή Δέσμευση

- Θα ήμουν πολύ χαρούμενος/η να διατελούσα το υπόλοιπο της καριέρας μου στην εκπαιδευτική μονάδα που διδάσκω τώρα
- Η εκπαιδευτική μονάδα στην οποία εργάζομαι αξίζει την αφοσίωσή μου
- Αισθάνομαι ότι τα προβλήματα της εκπαιδευτικής μονάδας όπου εργάζομαι είναι και δικά μου
- Η παραμονή μου στην συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα είναι τόσο θέμα αναγκαιότητας όσο και επιθυμίας
- Θα ήταν καλύτερα αν οι εκπαιδευτικοί παρέμεναν σε μια εκπαιδευτική μονάδα για τα περισσότερα χρόνια της θητείας τους
- Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί στις μέρες μας μετακινούνται από εκπαιδευτική μονάδα σε εκπαιδευτική μονάδα πάρα πολύ συχνά

4.2 Στατιστική ανάλυση δημογραφικών στοιχείων έρευνας

Η ανάλυση της έρευνας της παρούσας διπλωματικής εργασίας έγινε μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Το

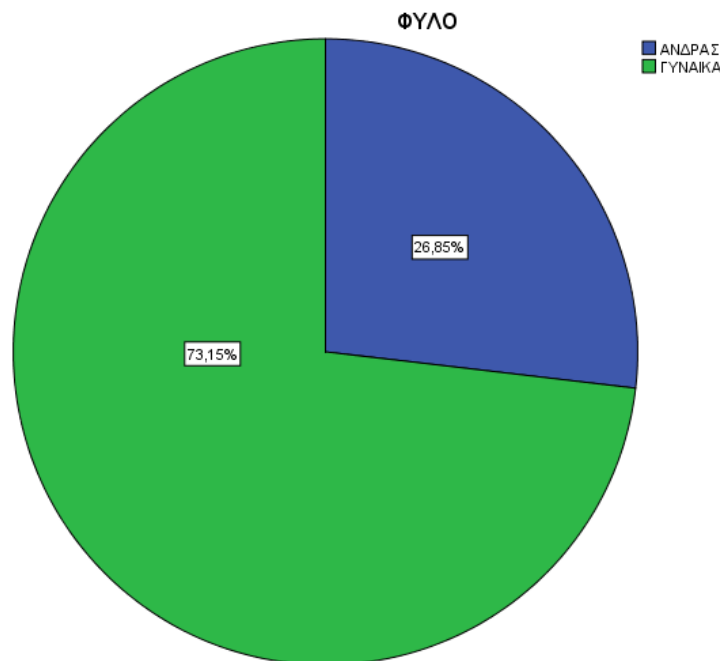
πρόγραμμα αυτό διαδραματίζει εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στην έρευνα μας καθώς εξασφαλίζει ότι τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα είναι σωστά. Το δειγματοληπτικό σφάλμα της έρευνάς μας ορίζεται ως $\alpha = 0,05$ και το επίπεδο εμπιστοσύνης $(1-\alpha) = 0,95$. Τέλος, οι συμμετοχές ήταν ανώνυμες και οι απαντήσεις που δόθηκαν αξιοποιήθηκαν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικό σκοπό.

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι το 26,9% του δείγματος των εκπαιδευτικών αποτελείται από άνδρες (29) και το 73,1% από γυναίκες (79). (Πίνακας 1, Διάγραμμα 1).

Πίνακας 1: Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΝΔΡΑΣ	29	26,9	26,9	26,9
	ΓΥΝΑΙΚΑ	79	73,1	73,1	100,0
	Total	108	100,0	100,0	



Διάγραμμα 1: Φύλο

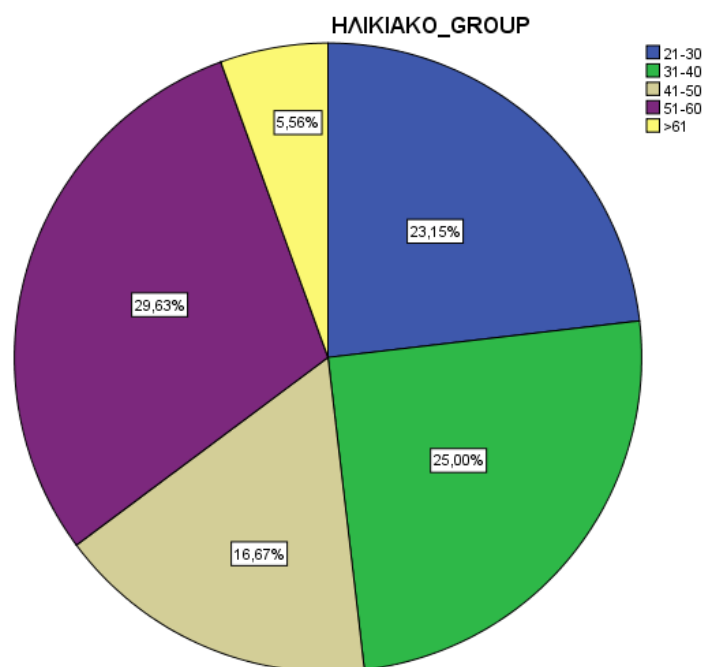
2. Ηλικία σε ομάδα

Αναφορικά με την ηλικία προκύπτει ότι στο σύνολο των εκπαιδευτικών (108) η μέση ηλικία ισούται με 42,6 έτη, με μέγιστη ηλικία τα 64 έτη και ελάχιστη τα 21 έτη (Πίνακας 2 & 3, Διάγραμμα 2).

Πίνακας 2: Ηλικία

ΗΛΙΚΙΑΚΗ_ΟΜΑΔΑ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 21-30	25	23,1	23,1	23,1
31-40	27	25,0	25,0	48,1
41-50	18	16,7	16,7	64,8
51-60	32	29,6	29,6	94,4
>61	6	5,6	5,6	100,0
Total	108	100,0	100,0	



Διάγραμμα 2: Ηλικία

Στο παρακάτω πίνακα αναφέρονται κάποιες στατιστικές πληροφορίες για την ηλικία ερωτηθέντων.

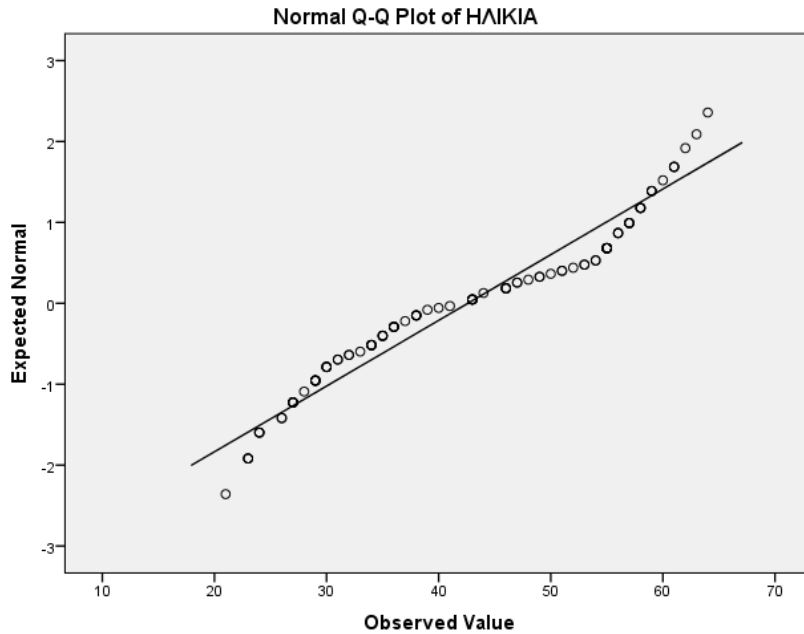
Πίνακας 3: Ηλικία

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
ΗΛΙΚΙΑ	108	42,60	12,312	21	64

Descriptives

		Statistic	Std. Error	
ΗΛΙΚΙΑ	Mean	42,60	1,185	
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	40,25	
		Upper Bound	44,95	
	5% Trimmed Mean	42,61		
	Median	43,00		
	Variance	151,588		
	Std. Deviation	12,312		
	Minimum	21		
	Maximum	64		
	Range	43		
	Interquartile Range	24		
	Skewness	,031	,233	
	Kurtosis	-1,380	,461	



Διάγραμμα 3: Γραφική παράσταση Normal Q-Q Plot με την Ηλικία.

Σύμφωνα με τον έλεγχο του test Kolmogorov-Smirnov διαπιστώσαμε $Sig=0.00 < \alpha=0,05$ άρα τα δεδομένα δεν ακολουθούν κανονική κατανομή δηλαδή ο πληθυσμός από τον οποίο προέρχεται το δείγμα δεν κατανέμεται κανονικά, λόγω του μικρού δείγματος των συμμετεχόντων.

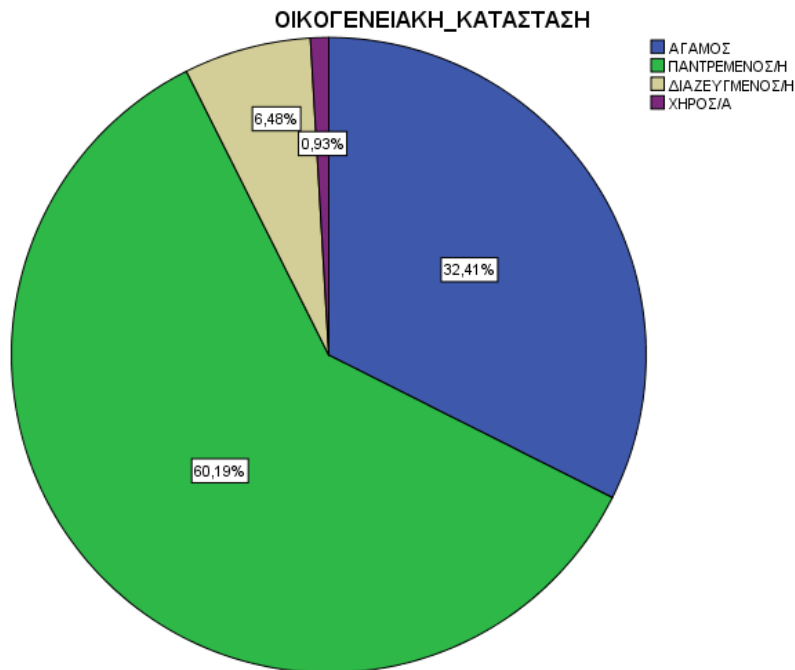
3. Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος/η Παντρεμένος/η Διαζευγμένος/η Χήρος/α

Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση προκύπτει ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών (108), το 60,2% είναι έγγαμοι (65), το 32,4% άγαμοι (35), το 6,5% διαζευγμένοι (7) και το 0,9% χήροι (1) (Πίνακας 4, Διάγραμμα 4).

Πίνακας 4: Οικογενειακή Κατάσταση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΑΓΑΜΟΣ	35	32,4	32,4	32,4
ΠΑΝΤΡΕΜΕΝΟΣ/Η	65	60,2	60,2	92,6
ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΣ/Η	7	6,5	6,5	99,1

ΧΗΡΟΣ/Α	1	,9	,9	100,0
Total	108	100,0	100,0	



Διάγραμμα 4: Οικογενειακή Κατάσταση

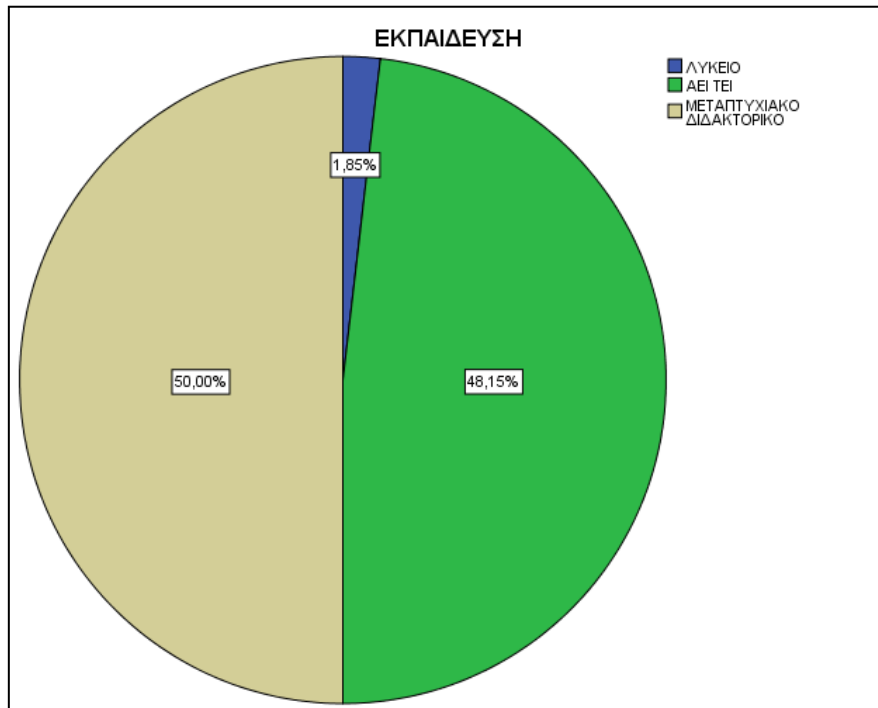
4. Σπουδές: ΑΕΙ/ΤΕΙ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ/ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ Άλλο

Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης προκύπτει ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών (108), το 48,1% (52 άτομα) κατέχει μόνο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ενώ το 50,0% (54 άτομα) κατέχει Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών ή ακόμη και Διδακτορικό και το 1,9% (2 άτομα) δηλώνουν άλλο τίτλο σπουδών όπως Πτυχίο Μέσης Τεχνικής Σχολής ή ΤΕΛ ή Β΄ κύκλου ΤΕΕ (Πίνακας 5, Διάγραμμα 5).

Πίνακας 5: Εκπαίδευση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent

Valid	ΛΥΚΕΙΟ/ΤΕΣ/ΤΕ/ΤΕΕ	2	1,9	1,9	1,9
	ΑΕΙ/ΤΕΙ	52	48,1	48,1	50,0
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ/ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	54	50,0	50,0	100,0
	Total	108	100,0	100,0	



Διάγραμμα 5: Εκπαίδευση

5. Χρόνος προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση:

Αναφορικά με την επαγγελματική εμπειρία σε έτη προκύπτει ότι στο σύνολο των εκπαιδευτικών (108) η μέση συνολική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση ισούται με 15,32 έτη (Πίνακας 6, Διάγραμμα 6).

Πίνακας 6: Χρόνος προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

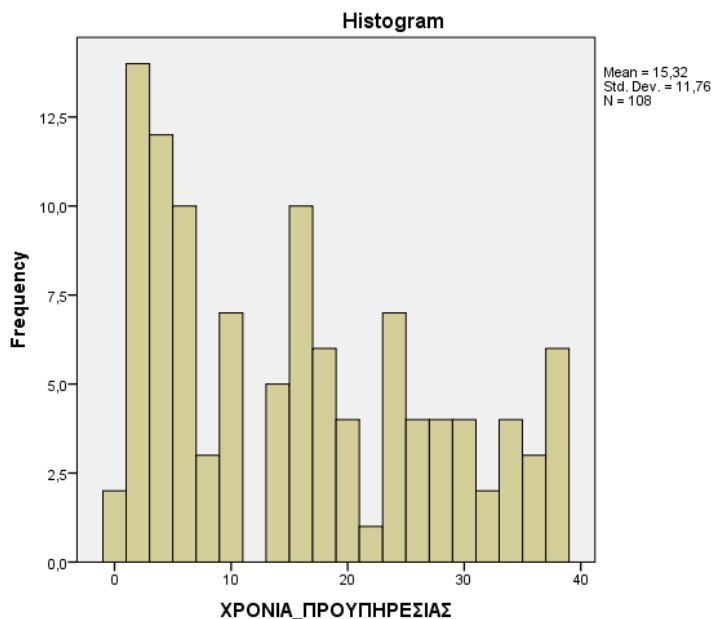
Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation

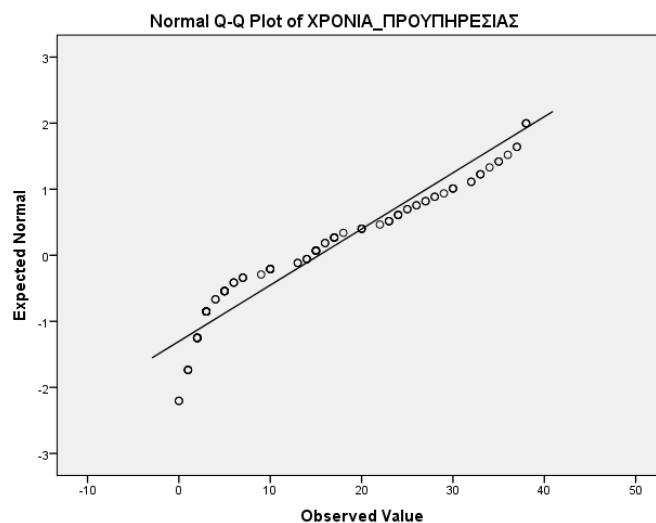
ΧΡΟΝΙΑ_ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	108	0	38	15,32	11,760
Valid N (listwise)	108				

Descriptives

		Statistic	Std. Error
ΧΡΟΝΙΑ_ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	Mean	15,32	1,132
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound 13,08 Upper Bound 17,57	
	5% Trimmed Mean	14,90	
	Median	15,00	
	Variance	138,296	
	Std. Deviation	11,760	
	Minimum	0	
	Maximum	38	
	Range	38	
	Interquartile Range	21	
	Skewness	,436	,233
	Kurtosis	-1,083	,461



Διάγραμμα 6: Ιστόγραμμα ετών προϋπηρεσίας



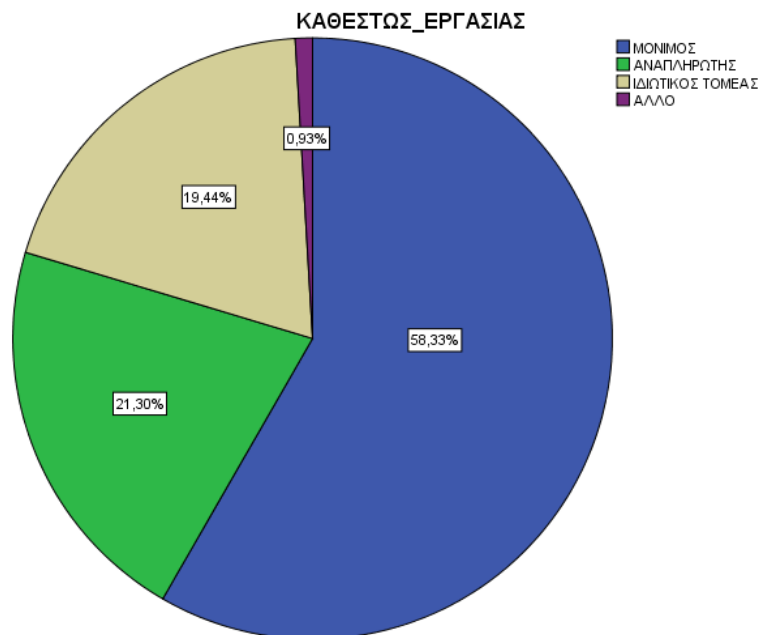
Διάγραμμα 7: Γραφική παράσταση Normal Q-Q Plot με τα έτη προϋπηρεσίας

6. Καθεστώς εργασίας : Μόνιμος Αναπληρωτής Ιδιωτ.τομέας Άλλο

Σχετικά με το καθεστώς εργασίας προκύπτει ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών (108) οι 63 είναι μόνιμοι (58,3%), οι 23 είναι αναπληρωτές (21,3%), οι 21 εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα (19,4%) και 1 έχει άλλη σχέση εργασίας (0,9%) (Πίνακας 7, Διάγραμμα 8).

Πίνακας 7: Καθεστώς εργασίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΜΟΝΙΜΟΣ	63	58,3	58,3	58,3
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	23	21,3	21,3	79,6
ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	21	19,4	19,4	99,1
ΑΛΛΟ	1	,9	,9	100,0
Total	108	100,0	100,0	



Διάγραμμα 8: Καθεστώς εργασίας

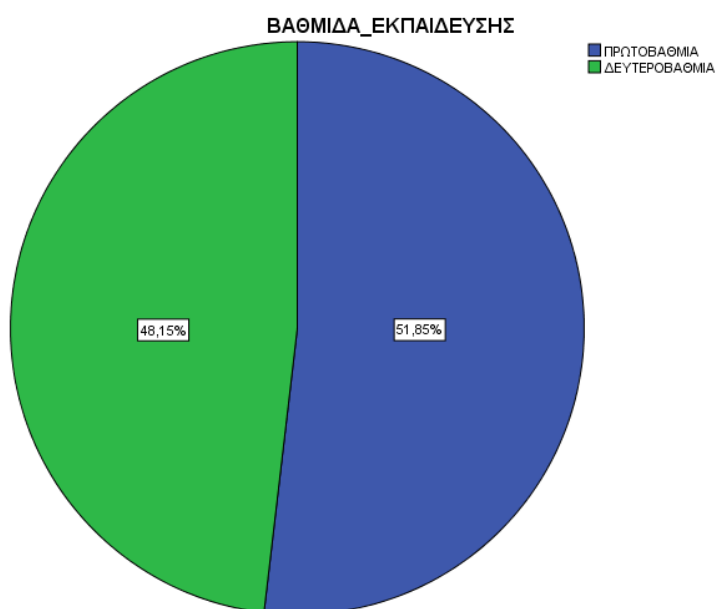
7. Βαθμίδα εκπαίδευσης: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Αναφορικά με την βαθμίδα εκπαίδευσης προκύπτει ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών (108) σχεδόν μοιράζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (51,9% -56 άτομα) και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (48,1% - 52 άτομα) (Πίνακας 8, Διάγραμμα 9).

Πίνακας 8:Βαθμίδα εκπαίδευσης

ΒΑΘΜΙΔΑ_ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	56	51,9	51,9	51,9
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	52	48,1	48,1	100,0
Total	108	100,0	100,0	



Διάγραμμα 9: Βαθμίδα εκπαίδευσης

8. Σε ποια περιφερειακή διεύθυνση εργάζεστε;

- Αττικής
- Ιονίων Νήσων
- Κεντρικής Μακεδονίας
- Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης
- Ηπείρου
- Δυτικής Ελλάδας
- Πελοποννήσου
- Κρήτης

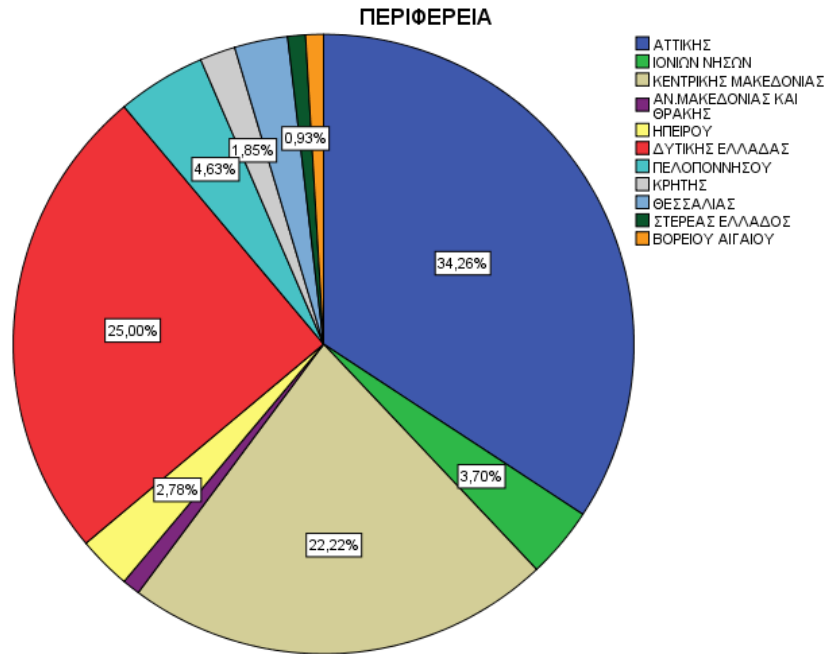
- Θεσσαλίας
- Στερεάς Ελλάδας
- Δυτικής Μακεδονίας
- Νοτίου Αιγαίου
- Βορείου Αιγαίου

Σχετικά με την περιφερειακή διεύθυνση στην οποία εργάζονται οι συμμετέχοντες προκύπτει ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών (108), οι 37 εργάζονται στην Αττική (34,3%), οι 24 στην Κεντρική Μακεδονία (22,2%), 27 στην Δυτική Ελλάδα (25%) καθώς επίσης έχουμε δείγμα και από τις υπόλοιπες περιφερειακές διευθύνσεις, γεγονός που κάνει δείχνει την προσπάθεια για να γίνει μεγαλύτερη διακίνηση του ερωτηματολογίου για αντιπροσωπευτικότερο δείγμα (Πίνακας 9, Διάγραμμα 10).

Πίνακας 9: Περιφερειακή διεύθυνση εργασίας εκπαιδευτικών

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΑΤΤΙΚΗΣ	37	34,3	34,3	34,3
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	4	3,7	3,7	38,0
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	24	22,2	22,2	60,2
ΑΝ.ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΑΚΗΣ	1	,9	,9	61,1
ΗΠΕΙΡΟΥ	3	2,8	2,8	63,9
ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	27	25,0	25,0	88,9
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	5	4,6	4,6	93,5
ΚΡΗΤΗΣ	2	1,9	1,9	95,4
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	3	2,8	2,8	98,1
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ	1	,9	,9	99,1
ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	1	,9	,9	100,0
Total	108	100,0	100,0	



Διάγραμμα 10: Περιφερειακή διεύθυνση εργασίας εκπαιδευτικών

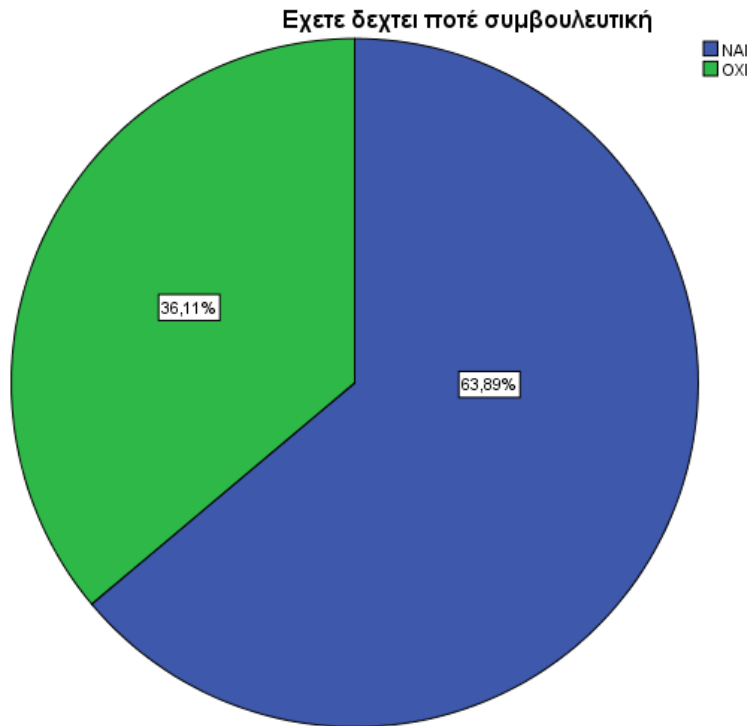
4.3 Στατιστική ανάλυση της συμβουλευτικής των εκπαιδευτικών

Από το δείγμα των 108 ατόμων που ερωτήθηκαν, παρατηρείται ότι στην ερώτηση “*αν έχουν δεχθεί ή δέχονται συμβουλευτική*”, θετικά απάντησε το 63,9 %. Βλέπουμε ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησαν σε αυτή την ερώτηση κυμάνθηκε σε μεσαία επίπεδα (Πίνακας 10, Διάγραμμα 11).

Πίνακας 10: Εκπαιδευτικοί * Συμβουλευτική

Έχετε δεχτεί ποτέ συμβουλευτική;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	69	63,9	63,9	63,9
	OXI	39	36,1	36,1	100,0
Total		108	100,0	100,0	



Διάγραμμα 11: Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν δεχθεί συμβουλευτική

Ακολούθως, στην ενότητα του ερωτηματολογίου που αφορά στην συμβουλευτική, παρατηρείται στις εξής ερωτήσεις, **α) αν η συμβουλευτική έχει αξία για την επαγγελματική εξέλιξη, β) αν η συμβουλευτική συμβάλλει στη συνεργασία, γ) αν η συμβουλευτική βοηθάει σε επαγγελματικούς στόχους**, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με μια πιο μετριοπαθή στάση. Συγκεκριμένα στην ερώτηση (α) η μέση τιμή είναι ίση με 3,61 και η τυπική απόκλιση με 0,985, στην ερώτηση (β) η μέση τιμή είναι ίση με 3,68 και η τυπική απόκλιση ίση με 1,05 και στην ερώτηση (γ) η μέση τιμή είναι ίση με 3,3 και η τυπική απόκλιση ίση με 0,975 αντίστοιχα. Ενώ στις ερωτήσεις **δ) αν η συμβουλευτική βοηθάει στην ομαλή ένταξη και ε) αν ο εκπαιδευτικός σέβεται τις γνώσεις του συμβούλου του πάνω στο αντικείμενό του** παρατηρείται μια πιο θετική στάση με μέση τιμή ίση με 4,03 και 4 αντίστοιχα και τυπική απόκλιση ίση με 0,985 και 0,786 αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 11: Η συμβουλευτική των εκπαιδευτικών, ως προς ... *

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	95% CI	
						Lower	Upper
Βοηθάει στην ομαλή ένταξη	69	1	5	4,03	,985	3,79	4,27
Έχει αξία για επαγγελματική εξέλιξη	69	1	5	3,61	1,046	3,36	3,86
Συμβάλλει στη συνεργασία	69	1	5	3,68	1,050	3,43	3,93
Σέβομαι γνώσεις συμβούλου	69	2	5	4,00	,786	3,81	4,19
Θεωρώ μέντορα φίλο	69	1	5	2,84	1,038	2,59	3,09
Με βοηθάει σε επαγγελματικούς στόχους	69	1	5	3,30	,975	3,07	3,54

Συμβουλευτική μεγάλων (41+) vs νέων (21-40 ετών)

Μέσω της ανάλυσης των δημογραφικών στοιχείων παρατηρείται ότι ο μέσος όρος ηλικίας των ερωτηθέντων είναι 42,6 χρόνια. Στο παρακάτω Mann Whitney Test έγινε ο διαχωρισμός των ηλικιακών ομάδων αυτών αρκετά κοντά στο μέσο όρο. Η πρώτη ηλικιακή ομάδα (ΝΕΟΙ) αφορά άτομα μέχρι 40 ετών ενώ η δεύτερη ηλικιακή ομάδα (ΜΕΓΑΛΟΙ) είναι άτομα άνω των 41 ετών. Παρατηρείται ότι δεν υπάρχει κάποια σημαντική στατιστική συσχέτιση. (Πίνακας 12 & 13).

Πίνακας 12: Η συμβουλευτική των εκπαιδευτικών, ως προς ... *Μεγάλοι και Νέοι.

Ranks

	ΜΕΓΑΛΟΙvsΜΙΚΡΟΙ	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Βοηθάει στην ομαλή ένταξη	ΜΕΓΑΛΟΙ	35	36,23	1268,00
	ΝΕΟΙ	34	33,74	1147,00
	Total	69		
Έχει αξία για επαγγελματική εξέλιξη	ΜΕΓΑΛΟΙ	35	32,71	1145,00
	ΝΕΟΙ	34	37,35	1270,00
	Total	69		
Συμβάλλει στη συνεργασία	ΜΕΓΑΛΟΙ	35	34,37	1203,00
	ΝΕΟΙ	34	35,65	1212,00
	Total	69		
Σέβομαι γνώσεις συμβούλου	ΜΕΓΑΛΟΙ	35	31,36	1097,50

	NEOI	34	38,75	1317,50
	Total	69		
Θεωρώ μέντορα φίλο	ΜΕΓΑΛΟΙ	35	35,37	1238,00
	NEOI	34	34,62	1177,00
	Total	69		
Με βοηθάει σε επαγγελματικούς στόχους	ΜΕΓΑΛΟΙ	35	33,79	1182,50
	NEOI	34	36,25	1232,50
	Total	69		

Πίνακας 13: Συμβουλευτική μεταξύ Μεγάλων και Νέων.

Test Statistics^a

	Βοηθάει στην ομαλή ένταξη	Εχει αξία για επαγγελματική εξέλιξη	Συμβάλλει στη συνεργασία	Σέβομαι γνώσεις συμβούλου	Θεωρώ μέντορα φίλο	Με βοηθάει σε επαγγελματικό ύς στόχους
Mann-Whitney U	552,000	515,000	573,000	467,500	582,000	552,500
Wilcoxon W	1147,000	1145,000	1203,000	1097,500	1177,000	1182,500
Z	-,547	-1,004	-,276	-1,651	-,163	-,542
Asymp. Sig. (2-tailed)	,584	,316	,782	,099	,870	,588

a. Grouping Variable: ΜΕΓΑΛΟΙvsΜΙΚΡΟΙ

Συμβουλευτική ανά έτος προϋπηρεσίας (Νέοι 0-15 έτη vs Παλαιοί >15 έτη προϋπηρεσίας)

Αντίστοιχα στον παρακάτω πίνακα (Mann Whitney Test) πραγματοποιήθηκε διαχωρισμός των ερωτηθέντων όσον αναφορά στα έτη προϋπηρεσίας. Σύμφωνα με τα δημογραφικά στοιχεία ο μέσος όρος προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών που ανταποκρίθηκαν στην έρευνα κυμαίνεται στα 15,32 έτη. Για έτη προϋπηρεσίας μικρότερα των 15 ετών οι ερωτηθέντες χαρακτηρίστηκαν ως Νέοι ενώ για έτη προϋπηρεσίας άνω των 15 ετών χαρακτηρίστηκαν ως παλαιοί.

Από τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου που διενεργήθηκε με την χρήση του μη παραμετρικού Mann – Whitney U Test, προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του ηλικιακού group [ΜΕΓΑΛΟΙ(41+) και ΝΕΟΙ (21-40)] έχουμε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με μόνο μία μεταβλητή (ερώτηση). Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι στην ερώτηση αν ο εκπαιδευτικός σέβεται τις γνώσεις του συμβούλου του πάνω στο αντικείμενό του ($p=0,021<0,05$). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη προϋπηρεσία σέβονται περισσότερο τις γνώσεις του συμβούλου τους (Πίνακας 14 & 15).

*Πίνακας 14: Η συμβουλευτική, ως προς... *παλαιοί και νέοι.*

Ranks				
	ΠΑΛΑΙΟΙvsNEΟΙ	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Βοηθάει στην ομαλή ένταξη	ΠΑΛΑΙΟΙ	29	35,62	1033,00
	NEΟΙ	40	34,55	1382,00
	Total	69		
Έχει αξία για επαγγελματική εξέλιξη	ΠΑΛΑΙΟΙ	29	32,14	932,00
	NEΟΙ	40	37,08	1483,00
	Total	69		
Συμβάλλει στη συνεργασία	ΠΑΛΑΙΟΙ	29	32,43	940,50
	NEΟΙ	40	36,86	1474,50
	Total	69		
Σέβομαι γνώσεις συμβούλου	ΠΑΛΑΙΟΙ	29	28,95	839,50
	NEΟΙ	40	39,39	1575,50
	Total	69		
Θεωρώ μέντορα φίλο	ΠΑΛΑΙΟΙ	29	35,71	1035,50
	NEΟΙ	40	34,49	1379,50
	Total	69		
Με βοηθάει σε επαγγελματικούς στόχους	ΠΑΛΑΙΟΙ	29	32,81	951,50
	NEΟΙ	40	36,59	1463,50
	Total	69		

*Πίνακας 15: Η συμβουλευτική, ως προς... *παλαιοί και νέοι.*

Test Statistics^a						
	Βοηθάει στην ομαλή ένταξη	Έχει αξία για επαγγελματική εξέλιξη	Συμβάλλει στη συνεργασία	Σέβομαι γνώσεις συμβούλου	Θεωρώ μέντορα φίλο	Με βοηθάει σε επαγγελματικούς στόχους
Mann-Whitney U	562,000	497,000	505,500	404,500	559,500	516,500
Wilcoxon W	1382,000	932,000	940,500	839,500	1379,500	951,500
Z	-,232	-1,055	-,948	-2,301	-,261	-,820
Asymp. Sig. (2-tailed)	,817	,292	,343	,021	,794	,412

a. Grouping Variable: ΠΑΛΑΙΟΙvsNEΟΙ

Συμβουλευτική ανά καθεστώς εργασίας

Παρακάτω έγινε διαχωρισμός των ερωτηθέντων ανά καθεστώς εργασίας (Μόνιμοι, Αναπληρωτές και Άτομα που εργάζονται στον Ιδιωτικό Τομέα). Σύμφωνα με το με το

μη παραμετρικό Kruskal Wallis Test, οι ερωτήσεις **α) αν η υποστήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού από τον μέντορα, βοηθά στην ομαλή ένταξη του νεοεισερχόμενου στην σχολική μονάδα και β) αν η συμβουλευτική που δέχεται έχει μεγάλη αξία για την επαγγελματική του εξέλιξη**; Παρατηρούνται 2 στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις (ερώτηση α. $p=0,031 < 0,05$ και ερώτηση β. $p=0,05 \leq 0,05$). Πιο συγκεκριμένα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του **Ιδιωτικού τομέα** διαφέρουν από τους αναπληρωτές και τους μόνιμους (Πίνακας 16 & 17).

*Στο καθεστώς εργασίας δεν συμπεριλήφθηκε το Άλλο, περιλάμβανε μόνο έναν συμμετέχοντα

Πίνακας 16: Η συμβουλευτική, ως προς... *μόνιμος, αναπληρωτής και εκπαιδευτικοί ιδιωτικού τομέα.

Ranks			
	ΚΑΘΕΣΤΩΣ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ	N	Mean Rank
Βοηθάει στην ομαλή ένταξη	ΜΟΝΙΜΟΣ	36	34,83
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	17	26,76
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	16	44,13
	Total	69	
Έχει αξία για επαγγελματική εξέλιξη	ΜΟΝΙΜΟΣ	36	32,50
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	17	27,88
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	16	48,19
	Total	69	
Συμβάλλει στη συνεργασία	ΜΟΝΙΜΟΣ	36	33,14
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	17	30,41
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	16	44,06
	Total	69	
Σέβομαι γνώσεις συμβούλου	ΜΟΝΙΜΟΣ	36	32,82
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	17	32,56
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	16	42,50
	Total	69	
Θεωρώ μέντορα φίλο	ΜΟΝΙΜΟΣ	36	37,35
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	17	34,29
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	16	30,47
	Total	69	
Με βοηθάει σε επαγγελματικούς στόχους	ΜΟΝΙΜΟΣ	36	34,21
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	17	30,56
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	16	41,50
	Total	69	

Πίνακας 17: Η συμβουλευτική, ως προς... *μόνιμος, αναπληρωτής και εκπαιδευτικοί ιδιωτικού τομέα.

Test Statistics^{a,b}

	Βοηθάει στην ομαλή ένταξη	Εχει αξία για επαγγελματική εξέλιξη	Συμβάλλει στη συνεργασία	Σέβομαι γνώσεις συμβούλου	Θεωρώ μέντορα φίλο	Με βοηθάει σε επαγγελματικούς στόχους
Chi-Square	6,935	10,500	4,890	3,389	1,454	2,901
Df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,031	,005	,087	,184	,483	,234

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΚΑΘΕΣΤΩΣ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ

4.4 Στατιστική ανάλυση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την βαθμολόγηση που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την εργασιακή τους ικανοποίηση λαμβάνουμε τις εξής πληροφορίες βάσει του δείγματός μας (108 άτομα):

- Ο μέσος όρος του πλήθους του δείγματος είναι **αρκετά** ικανοποιημένο από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, **μέτρια έως αρκετά** από την διαπροσωπική σχέση με τους συναδέλφους, **αρκετά προς πολύ** ικανοποιημένο από το αντικείμενο της εργασίας του και την σχέση με τους μαθητές.
- Όσον αφορά τον μισθό το δείγμα δηλώνει **λίγο** ικανοποιημένο, όπως επίσης και για τις ευκαιρίες εξέλιξης και προαγωγής, την υλικοτεχνική υποδομή και τις ευκαιρίες για επιμόρφωση. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 18: Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως προς... *

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	95% CI	
						Lower	Upper
Είμαι ικανοποιημένος από το επάγγελμα	108	1	5	4,06	,846	3,94	4,32
Η αμοιβή είναι δίκαιη	108	1	5	2,25	1,051	2,05	2,53
Ευκαιρίες εξέλιξης και προαγωγής	108	1	5	2,72	,965	2,57	3,00

Είμαι ικανοποιημένος από συναδελφικές σχέσεις	108	1	5	3,78	,846	3,58	3,99
Η δουλειά μου αναγνωρίζεται όπως πρέπει	108	1	5	3,24	,956	3,09	3,55
Μου αρέσουν αυτά που κάνω	108	3	5	4,15	,695	4,05	4,38
Υλικοτεχνική υποδομή επαρκής	108	1	5	2,83	1,063	2,73	3,24
Ικανοποιητικές ευκαιρίες επιμορφωσης	108	1	5	2,97	1,018	2,82	3,30
Καλή σχέση με μαθητές	108	3	5	4,50	,572	4,40	4,67

Εργασιακή ικανοποίηση ανά φύλο

Από τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου που διενεργήθηκε με την χρήση του μη παραμετρικού Mann – Whitney U Test, προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του φύλου έχουμε στατιστικά συσχέτιση **μόνο** με δύο ερωτήματα- μεταβλητές. Συγκεκριμένα, «Η αμοιβή είναι δίκαιη» ($p=0,031<0,05$) και «Η δουλειά μου αναγνωρίζεται όπως πρέπει» ($p=0,046<0,05$) όπου φαίνεται ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τις γυναίκες συναδέλφους τους. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 19: Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως προς... *φύλο

Ranks				
	ΦΥΛΟ	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Είμαι ικανοποιημένος από το επάγγελμα	ΑΝΔΡΑΣ	29	57,33	1662,50
	ΓΥΝΑΙΚΑ	79	53,46	4223,50
	Total	108		
Η αμοιβή είναι δίκαιη	ΑΝΔΡΑΣ	29	64,74	1877,50
	ΓΥΝΑΙΚΑ	79	50,74	4008,50
	Total	108		
Ευκαιρίες εξέλιξης και προαγωγής	ΑΝΔΡΑΣ	29	61,45	1782,00
	ΓΥΝΑΙΚΑ	79	51,95	4104,00
	Total	108		
Είμαι ικανοποιημένος από συναδελφικές σχέσεις	ΑΝΔΡΑΣ	29	59,31	1720,00
	ΓΥΝΑΙΚΑ	79	52,73	4166,00
	Total	108		
	ΑΝΔΡΑΣ	29	63,93	1854,00

Η δουλειά μου αναγνωρίζεται όπως πρέπει	ΓΥΝΑΙΚΑ Total	79 108	51,04	4032,00
Μου αρέσουν αυτά που κάνω	ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ Total	29 79 108	54,29 54,58	1574,50 4311,50
Υλικοτεχνική υποδομή επαρκής	ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ Total	29 79 108	63,67 51,13	1846,50 4039,50
Ικανοποιητικές ευκαιρίες επιμορφωσης	ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ Total	29 79 108	62,88 51,42	1823,50 4062,50
Καλή σχέση με μαθητές	ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ Total	29 79 108	57,12 53,54	1656,50 4229,50

Πίνακας 20: Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως προς... *φύλο

Test Statistics^a

	Είμαι ικανοποιημένο ς από το επάγγελμα	Η αμοιβή είναι δίκαιη	Ευκαιρίες εξέλιξης και προαγωγή ς	Είμαι ικανοποιημέ νος από συναδελφικέ ς σχέσεις	Η δουλειά μου αναγνωρίζ εται όπως πρέπει	Μου αρέσουν αυτά που κάνω	Υλικοτεχνική υποδομή επαρκής	Ικανοποιη τικές ευκαιρίες επιμορφω σης	Καλή σχέση με μαθητές
Mann-Whitney U	1063,500	848,500	944,000	1006,000	872,000	1139,500	879,500	902,500	1069,500
Wilcoxon W	4223,500	4008,500	4104,000	4166,000	4032,000	1574,500	4039,500	4062,500	4229,500
Z	-,607	-2,156	-1,475	-1,050	-1,998	-,046	-1,918	-1,758	-,601
Asymp. Sig. (2-tailed)	,544	,031	,140	,294	,046	,964	,055	,079	,548

a. Grouping Variable: ΦΥΛΟ

Εργασιακή ικανοποίηση μεγάλοι σε ηλικία (41+) vs νέοι (21-40 ετών)

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου που πραγματοποιήθηκε με χρήση του μη παραμετρικού Mann – Whitney U Test, διαπιστώθηκε ότι η **ικανοποίηση από το επάγγελμα** του εκπαιδευτικού και το **αίσθημα δίκαιης αμοιβής** επηρεάζονται από το ηλικιακό group που ανήκει ο συμμετέχοντας. Συγκεκριμένα, στην πρώτη ερώτηση «Είμαι ικανοποιημένος από το επάγγελμα» φαίνεται ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από το επάγγελμα ενώ δεν ισχύει το ίδιο με την αμοιβή όπου εμφανίζονται λιγότερο ικανοποιημένοι από τους

νεότερους συναδέλφους τους. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες:

*Πίνακας 21: Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως προς... *μεγάλοι και νέοι*

Ranks				
	ΜΕΓΑΛΟΙvsΜΙΚΡΟΙ	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Είμαι ικανοποιημένος από το επάγγελμα	ΜΕΓΑΛΟΙ	56	62,57	3504,00
	ΝΕΟΙ	52	45,81	2382,00
	Total	108		
Η αμοιβή είναι δίκαιη	ΜΕΓΑΛΟΙ	56	48,49	2715,50
	ΝΕΟΙ	52	60,97	3170,50
	Total	108		
Ευκαιρίες εξέλιξης και προαγωγής	ΜΕΓΑΛΟΙ	56	53,88	3017,00
	ΝΕΟΙ	52	55,17	2869,00
	Total	108		
Είμαι ικανοποιημένος από συναδελφικές σχέσεις	ΜΕΓΑΛΟΙ	56	55,01	3080,50
	ΝΕΟΙ	52	53,95	2805,50
	Total	108		
Η δουλειά μου αναγνωρίζεται όπως πρέπει	ΜΕΓΑΛΟΙ	56	53,69	3006,50
	ΝΕΟΙ	52	55,38	2879,50
	Total	108		
Μου αρέσουν αυτά που κάνω	ΜΕΓΑΛΟΙ	56	55,22	3092,50
	ΝΕΟΙ	52	53,72	2793,50
	Total	108		
Υλικοτεχνική υποδομή επαρκής	ΜΕΓΑΛΟΙ	56	55,13	3087,00
	ΝΕΟΙ	52	53,83	2799,00
	Total	108		
Ικανοποιητικές ευκαιρίες επιμρφωσης	ΜΕΓΑΛΟΙ	56	57,15	3200,50
	ΝΕΟΙ	52	51,64	2685,50
	Total	108		
Καλή σχέση με μαθητές	ΜΕΓΑΛΟΙ	56	53,98	3023,00
	ΝΕΟΙ	52	55,06	2863,00
	Total	108		

Πίνακας 22: Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως προς... *μεγάλοι και νέοι

Test Statistics^a									
	Είμαι ικανοποιημ ένος από το επάγγελμα	Η αμοιβή είναι δίκαιη	Ευκαιρίες εξέλιξης και προαγωγή ς	Είμαι ικανοποιημ ένος από συναδελφι κές σχέσεις	Η δουλειά μου αναγνωρίζ εται όπως πρέπει	Μου αρέσουν αυτά που κάνω	Υλικοτεχνική υποδομή επαρκής	Ικανοποιητικ ές ευκαιρίες επιμορφωση ς	Καλή σχέση με μαθητές
Mann-Whitney U	1004,000	1119,500	1421,000	1427,500	1410,500	1415,500	1421,000	1307,500	1427,000
Wilcoxon W	2382,000	2715,500	3017,000	2805,500	3006,500	2793,500	2799,000	2685,500	3023,000
Z	-2,966	-2,166	-,227	-,190	-,295	-,272	-,224	-,953	-,203
Asymp. Sig. (2-tailed)	,003	,030	,820	,849	,768	,785	,823	,341	,839

a. Grouping Variable: ΜΕΓΑΛΟΙvsΜΙΚΡΟΙ

Εργασιακή ικανοποίηση ανά έτος προϋπηρεσίας (παλαιοί >15 έτη vs νέοι 0-15 έτη προϋπηρεσίας)

Και σε αυτόν τον στατιστικό έλεγχο (Mann – Whitney U Test) διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερη προϋπηρεσία (άρα και μεγαλύτεροι σε ηλικία) είναι στατιστικώς σημαντικά πιο ικανοποιημένοι από το επάγγελμα αλλά λιγότερο ικανοποιημένοι από την αμοιβή από τους συναδέλφους τους με λιγότερη προϋπηρεσία (άρα και μικρότερους σε ηλικία).

Πίνακας 23: Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως προς... *παλαιοί και νέοι

Ranks				
	ΠΑΛΑΙΟΙvsΝΕΟΙ	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Είμαι ικανοποιημένος από το επάγγελμα	ΠΑΛΑΙΟΙ	47	63,13	2967,00
	ΝΕΟΙ	61	47,85	2919,00
	Total	108		
Η αμοιβή είναι δίκαιη	ΠΑΛΑΙΟΙ	47	47,41	2228,50
	ΝΕΟΙ	61	59,96	3657,50
	Total	108		
Ευκαιρίες εξέλιξης και προαγωγής	ΠΑΛΑΙΟΙ	47	50,67	2381,50
	ΝΕΟΙ	61	57,45	3504,50
	Total	108		
Είμαι ικανοποιημένος από συναδελφικές σχέσεις	ΠΑΛΑΙΟΙ	47	56,40	2651,00
	ΝΕΟΙ	61	53,03	3235,00

	Total	108		
Η δουλειά μου αναγνωρίζεται	ΠΑΛΑΙΟΙ	47	50,11	2355,00
όπως πρέπει	ΝΕΟΙ	61	57,89	3531,00
	Total	108		
Μου αρέσουν αυτά που κάνω	ΠΑΛΑΙΟΙ	47	55,61	2613,50
	ΝΕΟΙ	61	53,65	3272,50
	Total	108		
Υλικοτεχνική υποδομή επαρκής	ΠΑΛΑΙΟΙ	47	56,66	2663,00
	ΝΕΟΙ	61	52,84	3223,00
	Total	108		
Ικανοποιητικές ευκαιρίες επιμορφωσης	ΠΑΛΑΙΟΙ	47	55,87	2626,00
	ΝΕΟΙ	61	53,44	3260,00
	Total	108		
Καλή σχέση με μαθητές	ΠΑΛΑΙΟΙ	47	53,52	2515,50
	ΝΕΟΙ	61	55,25	3370,50
	Total	108		

*Πίνακας 24: Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως προς... *παλαιοί και νέοι*

Test Statistics^a

	Είμαι ικανοποιημένος από το επάγγελμά	Η αμοιβή είναι δίκαιη	Ευκαιρίες εξέλιξης και προαγωγές	Είμαι ικανοποιημένος από συναδελφικές σχέσεις	Η δουλειά μου αναγνωρίζεται όπως πρέπει	Μου αρέσουν αυτά που κάνω	Υλικοτεχνική υποδομή επαρκής	Ικανοποιητικές ευκαιρίες επιμορφωσης	Καλή σχέση με μαθητές
Mann-Whitney U	1028,000	1100,500	1253,500	1344,000	1227,000	1381,500	1332,000	1369,000	1387,500
Wilcoxon W	2919,000	2228,500	2381,500	3235,000	2355,000	3272,500	3223,000	3260,000	2515,500
Z	-2,682	-2,160	-1,177	-,602	-1,348	-,353	-,654	-,417	-,325
Asymp. Sig. (2-tailed)	,007	,031	,239	,547	,178	,724	,513	,677	,745

a. Grouping Variable: ΠΑΛΑΙΟΙvsΝΕΟΙ

Εργασιακή ικανοποίηση ανά καθεστώς εργασίας

Τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου που διενεργήθηκε με χρήση του μη παραμετρικού test Kruskal's-Wallis, για την **επίδραση του καθεστώτος εργασίας: α)** στην ικανοποίηση για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ($p=0,008<0,05$), **β)** στο αίσθημα δίκαιης αμοιβής ($p=0,047<0,05$) και **γ)** στην ικανοποίηση για την επαρκή

υλικοτεχνική υποδομή ($p=0,003<0,05$) , **έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους**. Δηλαδή, οι πιο ικανοποιημένοι από το επάγγελμα είναι οι μόνιμοι, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί του Ιδιωτικού τομέα και τελευταίοι οι αναπληρωτές. Όσον αφορά την αμοιβή, οι πιο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί του Ιδιωτικού τομέα, ακολουθούν οι αναπληρωτές και τελευταίοι είναι οι μόνιμοι. Τέλος, υπάρχει μια στατιστικά σημαντική διαφορά στην ερώτηση για την επάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής όπου πιο ικανοποιημένοι δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί του Ιδιωτικού τομέα, ακολουθούν οι μόνιμοι και πιο δυσαρεστημένοι φαίνονται οι αναπληρωτές. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες:

*Στο καθεστώς εργασίας δεν συμπεριλήφθηκε το Άλλο, περιλάμβανε μόνο έναν συμμετέχοντα

Πίνακας 25: Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως προς... *καθεστώς εργασίας

Ranks			
	ΚΑΘΕΣΤΩΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	N	Mean Rank
Είμαι ικανοποιημένος από το επάγγελμα	ΜΟΝΙΜΟΣ	63	59,72
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	23	37,67
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	21	54,71
	Total	107	
Η αμοιβή είναι δίκαιη	ΜΟΝΙΜΟΣ	63	48,52
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	23	57,91
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	21	66,17
	Total	107	
Ευκαιρίες εξέλιξης και προαγωγής	ΜΟΝΙΜΟΣ	63	51,72
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	23	50,67
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	21	64,48
	Total	107	
Είμαι ικανοποιημένος από συναδελφικές σχέσεις	ΜΟΝΙΜΟΣ	63	54,67
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	23	47,00
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	21	59,67
	Total	107	
Η δουλειά μου αναγνωρίζεται όπως πρέπει	ΜΟΝΙΜΟΣ	63	51,05
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	23	58,91
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	21	57,48
	Total	107	
Μου αρέσουν αυτά που κάνω	ΜΟΝΙΜΟΣ	63	54,63
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	23	50,87
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	21	55,52

	Total	107	
Υλικοτεχνική υποδομή επαρκής	ΜΟΝΙΜΟΣ	63	52,17
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	23	42,26
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	21	72,33
	Total	107	
Ικανοποιητικές ευκαιρίες επιμορφωσης	ΜΟΝΙΜΟΣ	63	51,94
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	23	48,70
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	21	65,98
	Total	107	
Καλή σχέση με μαθητές	ΜΟΝΙΜΟΣ	63	53,59
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	23	51,74
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	21	57,71
	Total	107	

Πίνακας 26: Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως προς... *καθεστώς εργασίας

Test Statistics^{a,b}

	Είμαι ικανοποιημέ νος από το επάγγελμα	Η αμοιβή είναι δίκαιη	Ευκαιρίες εξέλιξης και προαγωγή ς	Είμαι ικανοποιημέ νος από συναδελφικέ ς σχέσεις	Η δουλειά μου αναγνωρίζ εται όπως πρέπει	Μου αρέσουν αυτά που κάνω	Υλικοτεχνικ ή υποδομή επαρκής	Ικανοποιητι κές ευκαιρίες επιμορφω σης	Καλή σχέση με μαθητές
Chi-Square	9,729	6,096	3,341	2,246	1,570	,371	11,712	4,442	,566
df	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,008	,047	,188	,325	,456	,831	,003	,108	,753

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΚΑΘΕΣΤΩΣ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Εργασιακή ικανοποίηση ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Τελευταίος έλεγχος στην ενότητα της εργασιακής ικανοποίησης πραγματοποιείται με την χρήση του μη παραμετρικού Mann – Whitney U Test, όπου μόνο η μεταβλητή - ερώτηση «Η δουλειά μου αναγνωρίζεται όπως πρέπει» επηρεάζεται από την βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία απασχολούνται οι εκπαιδευτικοί, με τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης να δηλώνουν πιο ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους τους στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 27: Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως προς... *βαθμίδα εκπαίδευση

Ranks				
	ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Είμαι ικανοποιημένος από το επάγγελμα	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	56	58,69	3286,50
	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	52	49,99	2599,50
	Total	108		
Η αμοιβή είναι δίκαιη	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	56	56,64	3172,00
	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	52	52,19	2714,00
	Total	108		
Ευκαιρίες εξέλιξης και προαγωγής	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	56	55,22	3092,50
	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	52	53,72	2793,50
	Total	108		
Είμαι ικανοποιημένος από συναδελφικές σχέσεις	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	56	55,43	3104,00
	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	52	53,50	2782,00
	Total	108		
Η δουλειά μου αναγνωρίζεται όπως πρέπει	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	56	59,83	3350,50
	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	52	48,76	2535,50
	Total	108		
Μου αρέσουν αυτά που κάνω	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	56	55,73	3121,00
	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	52	53,17	2765,00
	Total	108		
Υλικοτεχνική υποδομή επαρκής	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	56	54,26	3038,50
	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	52	54,76	2847,50
	Total	108		
Ικανοποιητικές ευκαιρίες επιμορφωσης	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	56	59,01	3304,50
	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	52	49,64	2581,50
	Total	108		
Καλή σχέση με μαθητές	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	56	52,61	2946,00
	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	52	56,54	2940,00
	Total	108		

Πίνακας 28: Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως προς... *βαθμίδα εκπαίδευση

Test Statistics^a										
	Είμαι ικανοποιημένος από το επάγγελμα	Η αμοιβή είναι δίκαιη	Ευκαιρίες εξέλιξης και προαγωγής	Είμαι ικανοποιημένος από συναδελφικές σχέσεις	Η δουλειά μου αναγνωρίζεται όπως πρέπει	Μου αρέσουν αυτά που κάνω	Υλικοτεχνική υποδομή επαρκής	Ικανοποιητικές ευκαιρίες επιμορφωσης	Καλή σχέση με μαθητές	

Mann-Whitney U	1221,500	1336,000	1415,500	1404,000	1157,500	1387,000	1442,500	1203,500	1350,000
Wilcoxon W	2599,500	2714,000	2793,500	2782,000	2535,500	2765,000	3038,500	2581,500	2946,000
Z	-1,539	-,773	-,263	-,347	-1,934	-,464	-,086	-1,620	-,744
Asymp. Sig. (2-tailed)	,124	,440	,793	,728	,053	,643	,931	,105	,457

a. Grouping Variable: ΒΑΘΜΙΔΑ_ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

4.5 Στατιστική ανάλυση της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών

Οργανωσιακή δέσμευση ανά ηλικιακή ομάδα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου που πραγματοποιήθηκε με χρήση του μη παραμετρικού test Kruskal’s-Wallis, διαπιστώθηκε ότι **η επιθυμία να λήξει η καριέρα των εκπαιδευτικών στην μονάδα όπου ανήκουν** ($p=0,001<0,05$), καθώς και **η υιοθέτηση των προβλημάτων της μονάδας σαν να είναι δικά τους** ($p=0,002<0,05$), επηρεάζονται στατιστικά από την **ηλικία τους**, όπου φαίνεται ότι τα μεγαλύτερα ηλικιακά group δείχνουν περισσότερη δέσμευση από τα μικρότερα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 29: Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς...* ανά ηλικιακή ομάδα.

Ranks			
	ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ	N	Mean Rank
Χαρούμενος να τελειώσω καριέρα μου εδώ που είμαι τώρα	21-30	25	40,10
	31-40	27	50,94
	41-50	18	49,08
	51-60	32	66,58
	>61	6	82,33
	Total	108	
Η τωρινή μονάδα μου αξίζει την αφοσίωσή μου	21-30	25	42,06
	31-40	27	56,39
	41-50	18	56,56
	51-60	32	58,50
	>61	6	70,33
	Total	108	
Τα προβλήματα της μονάδας μου είναι και δικά μου	21-30	25	34,80
	31-40	27	51,15
	41-50	18	59,19
	51-60	32	66,09
	>61	6	75,75
	Total	108	

	Total	108	
Παραμονή στη μονάδα είναι αναγκασιότητα και επιθυμία	21-30	25	46,24
	31-40	27	49,89
	41-50	18	53,44
	51-60	32	60,61
	>61	6	80,25
	Total	108	
Να παραμένουν στην ίδια μονάδα για περισσότερα χρόνια	21-30	25	59,76
	31-40	27	66,17
	41-50	18	44,08
	51-60	32	47,22
	>61	6	50,17
	Total	108	
Μετακινούνται συχνά από μονάδα σε μονάδα	21-30	25	67,62
	31-40	27	56,76
	41-50	18	49,14
	51-60	32	47,14
	>61	6	45,00
	Total	108	

Πίνακας 30: Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς... * ανά ηλικιακή ομάδα

Test Statistics^{a,b}

	Χαρούμενος να τελειώσω καριέρα μου εδώ που είμαι τώρα	Η τωρινή μονάδα μου αξίζει την αφοσίωσή μου	Τα προβλήματα της μονάδας μου είναι και δικά μου	Παραμονή στη μονάδα είναι αναγκασιότητα και επιθυμία	Να παραμένουν στην ίδια μονάδα για περισσότερα χρόνια	Μετακινούνται συχνά από μονάδα σε μονάδα
Chi-Square	17,322	6,843	19,627	8,474	9,021	8,026
df	4	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,002	,144	,001	,076	,061	,091

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΗΛΙΚΙΑΚΗ_ΟΜΑΔΑ

Οργανωσιακή δέσμευση Μεγάλοι σε ηλικία (41+) vs Νέοι (21-40 ετών)

Από τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου που διενεργήθηκε με την χρήση του μη παραμετρικού Mann – Whitney U Test, προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση του ηλικιακής ομάδας [ΜΕΓΑΛΟΙ(41+) και ΝΕΟΙ (21-40)] έχουμε στατιστικά

σημαντική συσχέτιση με όλες τις μεταβλητές (ερωτήσεις) εκτός από μία και σε σύγκριση με το μη παραμετρικό test Kruskal’s-Wallis το οποίο συσχετιζόταν η ηλικία μόνο με δύο μεταβλητές (ερωτήσεις). Συγκεκριμένα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί επιθυμούν να τελειώσουν την καριέρα τους στη μονάδα που είναι τώρα, θεωρούν τα προβλήματα της μονάδας τους και δικά τους, όπως και την παραμονή τους στη μονάδα αναγκαιότητα και επιθυμία, περισσότερο από όσο οι νεότεροι συνάδελφοί τους. Αντιθέτως, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επιθυμούν να παραμείνουν στην ίδια μονάδα για τα περισσότερα χρόνια της θητείας τους και θεωρούν ότι οι μετακινήσεις των εκπαιδευτικών γίνονται συχνότερα απ’ όσο χρειάζεται. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 31: Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς... * ανά ηλικιακή ομάδα

Ranks				
	ΜΕΓΑΛΟΙvsΜΙΚΡΟΙ	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Χαρούμενος να τελειώσω καριέρα μου εδώ που είμαι τώρα	ΜΕΓΑΛΟΙ	56	62,64	3508,00
	ΝΕΟΙ	52	45,73	2378,00
	Total	108		
Η τωρινή μονάδα μου αξίζει την αφοσίωσή μου	ΜΕΓΑΛΟΙ	56	59,14	3312,00
	ΝΕΟΙ	52	49,50	2574,00
	Total	108		
Τα προβλήματα της μονάδας μου είναι και δικά μου	ΜΕΓΑΛΟΙ	56	64,91	3635,00
	ΝΕΟΙ	52	43,29	2251,00
	Total	108		
Παραμονή στη μονάδα είναι αναγκαιότητα και επιθυμία	ΜΕΓΑΛΟΙ	56	60,41	3383,00
	ΝΕΟΙ	52	48,13	2503,00
	Total	108		
Να παραμένουν στην ίδια μονάδα για περισσότερα χρόνια	ΜΕΓΑΛΟΙ	56	46,53	2605,50
	ΝΕΟΙ	52	63,09	3280,50
	Total	108		
Μετακινούνται συχνά από μονάδα σε μονάδα	ΜΕΓΑΛΟΙ	56	47,55	2663,00
	ΝΕΟΙ	52	61,98	3223,00
	Total	108		

Πίνακας 32: Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς... * ανά ηλικιακή ομάδα

Test Statistics^a

	Χαρούμενος να τελειώσω καριέρα μου εδώ που είμαι τώρα	Η τωρινή μονάδα μου αξίζει την αφοσίωσή μου	Τα προβλήματα της μονάδας μου είναι και δικά μου	Παραμονή στη μονάδα είναι αναγκαιότητα και επιθυμία	Να παραμένουν στην ίδια μονάδα για περισσότερα χρόνια	Μετακινούνται συχνά από μονάδα σε μονάδα
Mann-Whitney U	1000,000	1196,000	873,000	1125,000	1009,500	1067,000
Wilcoxon W	2378,000	2574,000	2251,000	2503,000	2605,500	2663,000
Z	-2,948	-1,683	-3,769	-2,147	-2,864	-2,496
Asymp. Sig. (2-tailed)	,003	,092	,000	,032	,004	,013

a. Grouping Variable: ΜΕΓΑΛΟΙvsΜΙΚΡΟΙ

Οργανωσιακή δέσμευση ανά έτος προϋπηρεσίας (νέοι 0-15 έτη vs παλαιοί >15 έτη προϋπηρεσίας)

Από τον στατιστικό έλεγχο που πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του μη παραμετρικού Mann – Whitney U Test για την επίδραση του χρόνου προϋπηρεσίας: **α)** στην επιθυμία παραμονής στον οργανισμό έως το τέλος της καριέρας των εκπαιδευτικών ($p=0,003<0,05$), **β)** στην υιοθέτηση των προβλημάτων της εκπαιδευτικής μονάδας ($p=0,000<0,05$), **γ)** στην θετική αντίληψη για παραμονή σε μια εκπαιδευτική μονάδα για τα περισσότερα χρόνια της θητείας των εκπαιδευτικών ($p=0,004<0,05$), **δ)** στην έκφραση τόσο της επιθυμίας όσο και της αναγκαιότητας για την παραμονή στη παρούσα εκπαιδευτική μονάδα ($p=0,008<0,05$), και **ε)** στην αντίληψη ότι εκπαιδευτικοί στις μέρες μας μετακινούνται από εκπαιδευτική μονάδα σε εκπαιδευτική μονάδα πάρα πολύ συχνά ($p=0,013<0,05$), **έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους**. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 33: Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς... *Παλαιοι, Νέοι

	Ranks			
	ΠΑΛΑΙΟΙvsΝΕΟΙ	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Χαρούμενος να τελειώσω καριέρα μου εδώ που είμαι τώρα	ΠΑΛΑΙΟΙ	47	64,12	3013,50
	ΝΕΟΙ	61	47,09	2872,50
	Total	108		
Η τωρινή μονάδα μου αξίζει την αφοσίωσή μου	ΠΑΛΑΙΟΙ	47	58,88	2767,50
	ΝΕΟΙ	61	51,12	3118,50
	Total	108		
Τα προβλήματα της μονάδας μου είναι και δικά μου	ΠΑΛΑΙΟΙ	47	67,23	3160,00
	ΝΕΟΙ	61	44,69	2726,00
	Total	108		

Παραμονή στη μονάδα είναι αναγκαιότητα και επιθυμία	ΠΑΛΑΙΟΙ	47	63,10	2965,50
	ΝΕΟΙ	61	47,88	2920,50
	Total	108		
Να παραμένουν στην ίδια μονάδα για περισσότερα χρόνια	ΠΑΛΑΙΟΙ	47	45,13	2121,00
	ΝΕΟΙ	61	61,72	3765,00
	Total	108		
Μετακινούνται συχνά από μονάδα σε μονάδα	ΠΑΛΑΙΟΙ	47	46,29	2175,50
	ΝΕΟΙ	61	60,83	3710,50
	Total	108		

Πίνακας 34: Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς... *Παλαιοι, Νέοι

Test Statistics^a

	Χαρούμενος να τελειώσω καριέρα μου εδώ που είμαι τώρα	Η τωρινή μονάδα μου αξίζει την αφοσίωσή μου	Τα προβλήματα της μονάδας μου είναι και δικά μου	Παραμονή στη μονάδα είναι αναγκαιότητα και επιθυμία	Να παραμένουν στην ίδια μονάδα για περισσότερα χρόνια	Μετακινούνται συχνά από μονάδα σε μονάδα
Mann-Whitney U	981,500	1227,500	835,000	1029,500	993,000	1047,500
Wilcoxon W	2872,500	3118,500	2726,000	2920,500	2121,000	2175,500
Z	-2,945	-1,344	-3,900	-2,641	-2,848	-2,496
Asymp. Sig. (2-tailed)	,003	,179	,000	,008	,004	,013

a. Grouping Variable: ΠΑΛΑΙΟΙvsΝΕΟΙ

Οργανωσιακή δέσμευση ανά καθεστώς εργασίας

Τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου που διενεργήθηκε με χρήση του μη παραμετρικού test Kruskal's-Wallis, για την **επίδραση του καθεστώτος εργασίας: α)** στην επιθυμία παραμονής στον οργανισμό έως το τέλος της καριέρας των εκπαιδευτικών ($p=0,001<0,05$), **β)** στην υιοθέτηση των προβλημάτων της εκπαιδευτικής μονάδας ($p=0,001<0,05$), **γ)** στην αντίληψη για παραμονή σε μια εκπαιδευτική μονάδα για τα περισσότερα χρόνια της θητείας των εκπαιδευτικών ($p=0,045<0,05$), και **δ)** στην αντίληψη ότι εκπαιδευτικοί στις μέρες μας μετακινούνται από εκπαιδευτική μονάδα σε εκπαιδευτική μονάδα πάρα πολύ συχνά ($p=0,001<0,05$), **έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους**. Συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι μόνιμοι φαίνεται να επιθυμούν να τελειώσουν την καριέρα τους στη μονάδα που ανήκουν τώρα και θεωρούν τα προβλήματα της μονάδας τους και δικά τους περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς του Ιδιωτικού τομέα και τους αναπληρωτές. Οι αναπληρωτές φαίνεται να θεωρούν καλύτερο οι εκπαιδευτικοί να παραμείνουν σε μια εκπαιδευτική μονάδα για τα περισσότερα χρόνια της θητείας τους και πιστεύουν ότι μετακινούνται από εκπαιδευτική μονάδα σε εκπαιδευτική μονάδα πάρα πολύ συχνά, ακολουθούμενοι από τους συναδέλφους τους στον Ιδιωτικό τομέα και με τελευταίους τους μόνιμους. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες:

*Στο καθεστώς εργασίας δεν συμπεριλήφθηκε το Άλλο, περιλάμβανε μόνο έναν συμμετέχοντα

Πίνακας 35: Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς... *καθεστώς εργασίας

Ranks			
	ΚΑΘΕΣΤΩΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	N	Mean Rank
Χαρούμενος να τελειώσω καριέρα μου εδώ που είμαι τώρα	ΜΟΝΙΜΟΣ	63	63,17
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	23	39,24
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	21	42,64
	Total	107	
Η τωρινή μονάδα μου αξίζει την αφοσίωσή μου	ΜΟΝΙΜΟΣ	63	59,21
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	23	42,78
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	21	50,64
	Total	107	
Τα προβλήματα της μονάδας μου είναι και δικά μου	ΜΟΝΙΜΟΣ	63	62,27
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	23	46,85
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	21	37,02
	Total	107	
Παραμονή στη μονάδα είναι αναγκαιότητα και επιθυμία	ΜΟΝΙΜΟΣ	63	58,72
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	23	42,30
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	21	52,64
	Total	107	
Να παραμένουν στην ίδια μονάδα για περισσότερα χρόνια	ΜΟΝΙΜΟΣ	63	48,02
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	23	63,02
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	21	62,05
	Total	107	
Μετακινούνται συχνά από μονάδα σε μονάδα	ΜΟΝΙΜΟΣ	63	45,69
	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	23	72,93
	ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ	21	58,19
	Total	107	

Πίνακας 36: Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς... *καθεστώς εργασίας

Test Statistics ^{a,b}						
	Χαρούμενος να τελειώσω καριέρα μου εδώ που είμαι τώρα	Η τωρινή μονάδα μου αξίζει την αφοσίωσή μου	Τα προβλήματα της μονάδας μου είναι και δικά μου	Παραμονή στη μονάδα είναι αναγκαιότητα και επιθυμία	Να παραμένουν στην ίδια μονάδα για περισσότερα χρόνια	Μετακινούνται συχνά από μονάδα σε μονάδα
Chi-Square	14,996	5,591	13,286	5,306	6,203	14,654

df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	,001	,061	,001	,070	,045	,001

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: ΚΑΘΕΣΤΩΣ_ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Οργανωσιακή δέσμευση ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε με χρήση του μη παραμετρικού Mann – Whitney U Test για την επίδραση της **βαθμίδας εκπαίδευσης** στις μεταβλητές- ερωτήσεις, έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μόνο με τρεις μεταβλητές από τις έξι ερωτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης φαίνεται να θέλουν να τελειώσουν την καριέρα τους στη μονάδα που είναι τώρα και θεωρούν τα προβλήματα της μονάδας τους και δικά τους περισσότερο από τους συναδέλφους τους στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης φαίνεται να πιστεύουν ότι μετακινούνται από εκπαιδευτική μονάδα σε εκπαιδευτική μονάδα λιγότερο συχνά από ότι οι συνάδελφοί τους στη Δευτεροβάθμια. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 37: Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς... *βαθμίδα εκπαίδευσης

Ranks				
	ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Χαρούμενος να τελειώσω καριέρα μου εδώ που είμαι τώρα	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	56	61,34	3435,00
	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	52	47,13	2451,00
	Total	108		
Η τωρινή μονάδα μου αξίζει την αφοσίωσή μου	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	56	57,88	3241,50
	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	52	50,86	2644,50
	Total	108		
Τα προβλήματα της μονάδας μου είναι και δικά μου	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	56	61,16	3425,00
	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	52	47,33	2461,00
	Total	108		
Παραμονή στη μονάδα είναι αναγκαιότητα και επιθυμία	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	56	58,88	3297,50
	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	52	49,78	2588,50
	Total	108		
Να παραμένουν στην ίδια μονάδα για περισσότερα χρόνια	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	56	49,53	2773,50
	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	52	59,86	3112,50
	Total	108		
Μετακινούνται συχνά από μονάδα σε μονάδα	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	56	48,04	2690,50
	ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	52	61,45	3195,50
	Total	108		

Πίνακας 38: Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ως προς... *βαθμίδα εκπαίδευσης

Test Statistics^a						
	Χαρούμενος να τελειώσω καριέρα μου εδώ που είμαι τώρα	Η τωρινή μονάδα μου αξίζει την αφοσίωσή μου	Τα προβλήματα της μονάδας μου είναι και δικά μου	Παραμονή στη μονάδα είναι αναγκαιότητα και επιθυμία	Να παραμένουν στην ίδια μονάδα για περισσότερα χρόνια	Μετακινούνται συχνά από μονάδα σε μονάδα
Mann-Whitney U	1073,000	1266,500	1083,000	1210,500	1177,500	1094,500
Wilcoxon W	2451,000	2644,500	2461,000	2588,500	2773,500	2690,500
Z	-2,476	-1,227	-2,412	-1,592	-1,787	-2,319
Asymp. Sig. (2-tailed)	,013	,220	,016	,111	,074	,020

a. Grouping Variable: ΒΑΘΜΙΔΑ_ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5 Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας, η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα του Ιουλίου 2023, προκειμένου να διερευνηθεί η εφαρμογή της συμβουλευτικής καθοδήγησης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως επίσης και να μετρηθεί το επίπεδο της εργασιακής ικανοποίησης και οργανωσιακής δέσμευσης που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί στους οργανισμούς όπου εργάζονται.

Το δείγμα αποτελείται από 108 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι απασχολούνται στις 13 περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης και κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο το οποίο είτε τους απεστάλη σε ηλεκτρονική μορφή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου είτε αναρτήθηκε στα social media.

Αρχικά όσον αφορά την συμβουλευτική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, με την πάροδο του χρόνου άρχισε να γίνεται πιο δημοφιλής, όπως φαίνεται και στα αποτελέσματα της έρευνας, και να ενσωματώνεται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Εξάλλου το mentoring αποτελεί ένα τρόπο επιμόρφωσης, υποστήριξης και επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης και βελτίωσης του καθοδηγούμενου. Αναφορικά με την εργασιακή ικανοποίηση, αποτελεί συναίσθημα του εργαζόμενου το οποίο βιώνει καθημερινά και επηρεάζει την προσωπική και επαγγελματική του ζωή και ιδίως του εκπαιδευτικού που επηρεάζει κατά κάποιο τρόπο το παρόν και το μέλλον του μαθητή, επομένως της κοινωνίας ολόκληρης. Και τέλος, η οργανωσιακή δέσμευση αποτελεί αντικείμενο μελέτης και ενδιαφέροντος για πολλούς ερευνητές, γιατί οι οργανωσιακά δεσμευμένοι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών καθώς ευθυγραμμίζονται με τους στόχους τους.

Με βάση την προηγούμενη ανάλυση των δεδομένων, συνάγονται τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- i. Σύμφωνα με τα δημογραφικά αποτελέσματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανήκουν στο ηλικιακό group (51-60) κατέχουν το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος της έρευνας, ακολουθώντας η ομάδα (31-40) και πολύ κοντά η ομάδα (21-30). Εδώ παρατηρούμε ότι δεν έχουμε ικανοποιητικό δείγμα για την ηλικιακή ομάδα (41-50), η οποία παίζει πολύ ενεργό ρόλο στο εκπαιδευτικό σύστημα, έχει ήδη αποκτήσει εμπειρία, μπορεί να κατέχει και κάποια θέση ευθύνης στην εκπαιδευτική μονάδα. Εντούτοις, η μέση τιμή της ηλικίας του δείγματος είναι τα 42.60.
- ii. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας, είναι παντρεμένοι. Αυτό το γεγονός προφανώς επηρεάζει την ικανοποίηση και αφοσίωση των εκπαιδευτικών καθώς οι παντρεμένοι εργαζόμενοι λόγω των ευθυνών που ήδη έχουν αναλάβει στην οικογένεια, τείνουν να επιδεικνύουν δέσμευση αλλά και ικανοποίηση καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στον δημόσιο τομέα τους προσφέρει ασφάλεια, γεγονός που ενισχύει την δέσμευση και την ικανοποίηση του. Ωστόσο δεν ισχύει το ίδιο για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι παντρεμένοι στον ιδιωτικό τομέα και τους

- αναπληρωτές, οι οποίοι λόγω του άγχους που βιώνουν ως προς την αβεβαιότητα σχετικά με την συνέχιση της τρέχουσας εργασίας τους δεν επιδεικνύουν την ίδια συμπεριφορά με τους μόνιμους.
- iii. Ως προς το επίπεδο των σπουδών, προκύπτει ότι οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί του δείγματος (48,1%) είναι κάτοχοι βασικού τίτλου σπουδών, ενώ οι άλλοι μισοί (50,0%) έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή ακόμη και διδακτορικό και το (1,9%) αφορά πτυχίο Μέσης Τεχνικής Σχολής ή ΤΕΛ ή Β΄ κύκλου ΤΕΕ. Το επίπεδο σπουδών φαίνεται πως επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση καθώς σχετίζεται με τη δυνατότητα ανέλιξης, όπως και όσο υψηλότερο το επίπεδο σπουδών τόσο μεγαλύτερη δυσαρέσκεια εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί ως προς την εποπτεία από τους προϊσταμένους.
- iv. Το 26,9% του δείγματος είναι άνδρες (29) και το 73,1% γυναίκες (79), και ενώ θα περίμενε κανείς ότι το ποσοστό που έχει δεχθεί συμβουλευτική θα ήταν αρκετά μικρό, αντιθέτως φαίνεται ότι και στην Ελλάδα κερδίζει έδαφος, ωστόσο δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι ικανοποιητικό. Συγκεκριμένα, σχεδόν το 64% του δείγματος (69 από τα 108 άτομα) έχει λάβει τις ‘‘υπηρεσίες’’ του μέντορα. Ως πρώτο βασικό συμπέρασμα αναδεικνύεται ο εξελικτικός χαρακτήρας του mentoring στον τομέα της Εκπαίδευσης.
- v. Απ’ όσους έχουν λάβει ή λαμβάνουν την συμβουλευτική καθοδήγηση παρατηρείται ότι οι λιγότερο έμπειροι (0-15 έτη προϋπηρεσίας) άρα και νεότεροι σέβονται και λαμβάνουν υπόψη τις συμβουλές του μέντορά τους, εντούτοις η διαφορά με τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς δεν είναι πολύ μεγάλη, γεγονός που σημαίνει ότι αρχίζει να λαμβάνει αντίστροφη πορεία η συμβουλευτική σε σχέση με την διστακτικότητα που ίσως ίσχυε και να αξιοποιείται και από τους μεγαλύτερους.
- vi. Από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας οι οποίοι έχουν λάβει ή λαμβάνουν συμβουλευτική καθοδήγηση, οι 36 είναι μόνιμοι υπάλληλοι, οι 17 αναπληρωτές και οι 16 εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα. Όπως διαπιστώνεται από τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί του ιδιωτικού τομέα θεωρούν σημαντική την συμβολή της μέντορα στην ομαλή προσαρμογή του νεοεισερχόμενου στην σχολική μονάδα, όπως επίσης σημαντική θεωρούν την συμβολή τους και στην επαγγελματική εξέλιξη του καθοδηγούμενου. Το αποτέλεσμα αυτό θα μπορούσε να δικαιολογηθεί ή αιτιολογηθεί εξαιτίας του ανταγωνισμού που αντιμετωπίζουν γενικά οι εργαζόμενοι στον ιδιωτικό τομέα. Επίσης οι μόνιμοι εκφράζουν την θέληση να τελειώσουν την καριέρα τους στην μονάδα που ανήκουν και δηλώνουν ότι υιοθετούν τα προβλήματα της εκπαιδευτικής μονάδας στην οποία ανήκουν. Από την άλλη, οι αναπληρωτές όπως είναι λογικό επιθυμούν περισσότερη σταθερότητα.
- vii. Η έρευνα έδειξε από τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την βαθμολόγηση που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την εργασιακή τους ικανοποίηση τις εξής πληροφορίες βάσει του δείγματός μας (108 άτομα): Ο μέσος όρος του πλήθους του δείγματος είναι αρκετά ικανοποιημένο από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, μέτρια έως αρκετά από την διαπροσωπική σχέση με τους συναδέλφους, αρκετά προς πολύ ικανοποιημένο από το αντικείμενο της εργασίας του και την σχέση με τους μαθητές. Όσον αφορά τον μισθό το δείγμα δηλώνει λίγο ικανοποιημένο, όπως επίσης και για τις ευκαιρίες εξέλιξης και προαγωγής, την υλικοτεχνική υποδομή και τις ευκαιρίες για επιμόρφωση.

- viii. Οι άνδρες συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν δίκαιη την αμοιβή τους σε σχέση με τις γυναίκες, παρόλο που στον τομέα της εκπαίδευσης η αμοιβή που δίνεται, κυρίως στο δημόσιο, είναι ανεξαρτήτως φύλου και αυξάνεται βάσει προσόντων και προϋπηρεσίας. Το αντίθετο θα περιμέναμε ως αποτέλεσμα ότι οι γυναίκες θεωρούν δίκαιη την αμοιβή γιατί γίνεται βάσει κριτηρίων και όχι φύλου. Όσον αφορά αν αναγνωρίζεται η δουλειά τους, οι άνδρες είναι περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τις γυναίκες, κι αυτό θα μπορούσε κανείς να το δικαιολογήσει λόγω του ανδροκρατούμενου χώρου που επικρατεί και στον κλάδο της εκπαίδευσης.
- ix. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι παλαιότεροι σε εμπειρία εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους σε σύγκριση με τους νεότερους. Αυτό εξηγείται καθώς τα χρόνια περνάνε οι εργαζόμενοι αποκτούν περισσότερη εμπειρία και γνώση, όπως επίσης και προσαρμόζονται και στα δεδομένα της πραγματικότητας επομένως οδηγούνται σε υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης. Ως προς την αμοιβή δεν ισχύει το ίδιο καθώς οι εκπαιδευτικοί με χρόνια προϋπηρεσίας δεν θεωρούν ότι αμείβονται βάσει αυτό που αξίζουν, δηλαδή της γνώσης και της εμπειρίας που έχουν αποκτήσει στη διάρκεια των ετών εργασίας.
- x. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί όπως ήταν αναμενόμενο είναι οι περισσότερο ικανοποιημένοι αλλά και οι εκπαιδευτικοί του ιδιωτικού τομέα απέχουν λίγο από τους μόνιμους και αυτό δικαιολογείται από τον καλύτερο μισθό (ιδιαίτερα μαθήματα, υπερωρίες) αλλά ίσως και από το ευέλικτο ωράριο. Για την υλικοτεχνική υποδομή ο ιδιωτικός τομέας φαίνεται να είναι περισσότερο οργανωμένος καθώς στο δημόσιο επικρατεί αρκετή γραφειοκρατία για την έγκριση και αγορά των απαραίτητων αναγκών (χαρτικά, εκτυπωτές κτλ).
- xi. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αισθάνονται ότι η εργασία τους αναγνωρίζεται άρα είναι και περισσότερο ικανοποιημένοι και θα επιθυμούσαν να έμεναν μέχρι το τέλος της καριέρας τους στην μονάδα που βρίσκονται. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν συχνές τις μετακινήσεις από σχολική μονάδα σε σχολική μονάδα. Αυτό θα μπορούσε να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας επειδή διδάσκουν συγκεκριμένο ειδικό μάθημα για να συμπληρώσουν ώρες διδασκαλίας μπορεί να πρέπει να βρίσκονται σε πάνω από μία σχολική μονάδα.
- xii. Η επικρατέστερη ηλικιακή ομάδα είναι η άνω των 61 ετών, η οποία όχι μόνο αισθάνεται ότι οφείλει να προσφέρει την αφοσίωση της στον εκπαιδευτικό οργανισμό όπου ανήκει αλλά θεωρεί ότι τα προβλήματα της εκπαιδευτικής μονάδας είναι και δικά της.
- xiii. Στην κατηγοριοποίηση σε μεγάλους (41+) και σε νέους (21-40), οι ‘‘μεγάλοι’’ αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της μονάδας ως δικά τους, επιθυμούν μείνουν έως το τέλος της καριέρας τους στην παρούσα μονάδα. Αυτό μπορεί να αιτιολογηθεί από το γεγονός ότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα είναι περισσότερο κατασταλαγμένα από τα νεότερα, επίσης την ίδια αντίληψη έχουν και οι μόνιμοι. Εντούτοις, οι ‘‘νέοι’’ φαίνεται να εκφράζουν την δυσαρέσκεια τους για τις συνεχείς μετακινήσεις τους και θα επιθυμούσαν πιο σταθερό περιβάλλον. Αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι ως νέοι δεν



*Ζώη Δήμητρα & Χρυσονίδου Αφροδίτη,
“ Η συμβολή της συμβουλευτικής καθοδήγησης στον κλάδο της Εκπαίδευσης,
η εργασιακή ικανοποίηση και η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ”*

έχουν αποκτήσει ακόμη μονιμότητα και εργάζονται ως αναπληρωτές μέχρι να αποκτήσουν οργανική θέση.

Βιβλιογραφία

- Adams, J. S. (1965). Inequity In Social Exchange. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2(C), 267–299. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60108-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60108-2)
- Alderfer, C. P. (1972). Existence relatedness and growth: Human needs. *Organizational Settings, New York, London*.
- Angle, H. L., & Perry, J. L. (1981). An Empirical Assessment of Organizational Commitment and Organizational Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 1–14. <https://doi.org/10.2307/2392596>
- Becker, H. S. (1960). Notes on the Concept of Commitment. *American Journal of Sociology*, 66(1), 32–40. <https://doi.org/10.1086/222820>
- Bompetsis, G. (2022). Job satisfaction, job stress and burnout of teachers. *C.V.P. Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*. Retrieved from <https://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/bompetsis-giorgos/job-satisfaction-job-stress-and-burnout-of-teachers-bompetsis-georgios.htm>
- Brown, D., & Sargeant, M. A. (2007). Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Religious Commitment of Full-Time University Employees. *Journal of Research on Christian Education*, 16(2), 211–241. <https://doi.org/10.1080/10656210701647613>
- Brown, R. T., Daly, B. P., & Leong, F. T. L. (2009). Mentoring in Research: A Developmental Approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(3), 306. <https://doi.org/10.1037/a0011996>
- Brown, S. P., & Peterson, R. A. (1993). Antecedents and Consequences of Salesperson Job Satisfaction: Meta-Analysis and Assessment of Causal Effects. *Journal of Marketing Research*, 30(1), 63–77. <https://doi.org/10.1177/002224379303000106>
- Bryk, A. S., & Driscoll, M. E. (1988). *The High School as Community: Contextual Influences and Consequences for Students and Teachers*. ERIC. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED302539.pdf>
- Calderhead, J., & Shorrock, S. B. (1997). *Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers*. Psychology Press.
- Caldwell, B., & Carter, E. M. (1993). *The return of the mentor: Strategies for workplace learning*. Psychology Press.
- Chughtai, A. A., & Zafar, S. (2006). Antecedents and consequences of organizational commitment among Pakistani university teachers. *Applied HRM Research*, 11(1), 39. https://doi.org/10.1207/S15327876MP1503_05
- Cranny, C., Smith, P. C., & Stone, E. (1992). Job satisfaction: How people feel about their jobs.
- Edwards, A., & Collison, J. (1995). What do teacher mentors tell student teachers

- about pupil learning in infant schools? *Teachers and Teaching*, 1(2), 265–279.
<https://doi.org/10.1080/1354060950010208>
- Etzioni, A. (1975). *Comparative analysis of complex organizations*. Retrieved from https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=StvgwpxUaMMC&oi=fnd&pg=PR9&dq=A+Comparative+Analysis+of+Complex+Organizations&ots=a-s-zoQAXK&sig=NuNUDLF97vOgkylwO3Qpn5Lz1vQ&redir_esc=y#v=onepage&q=A+Comparative+Analysis+of+Complex+Organizations&f=false
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
<https://doi.org/10.1111/J.1540-4560.1974.TB00706.X>
- Gabel-Dunk, G., & Craft, A. (2004). The road to Ithaca: A mentee’s and mentor’s journey. *Teacher Development*, 8(2–3), 277–295.
<https://doi.org/10.1080/13664530400200221>
- Hackman, J. R., Hackman, R. J., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign* (Vol. 2779).
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1974). *The Job Diagnostic Survey: An instrument for the diagnosis of jobs and the evaluation of job redesign projects*.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159. <https://doi.org/10.1037/H0076546>
- Hawkey, K. (1998). Mentor pedagogy and student teacher professional development: a study of two mentoring relationships. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 657–670. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00015-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00015-8)
- Herzberg, F. (1969). *Work and the Nature of Man*. Cleveland, World Pub. Co. Retrieved from <https://archive.org/details/worknatureofman00herz>
- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: what we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 51(4), 397.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.4.397>
- Hoppock, R. (1935). *Job Satisfaction*. Harper and Brothers, New York.
- Hrebiniak, L. G., & Alutto, J. A. (1972). Personal and Role-Related Factors in the Development of Organizational Commitment. *Administrative Science Quarterly*, 17(4), 555–573. <https://doi.org/10.2307/2393833>
- Jones, M. (2001). Mentors’ Perceptions of Their Roles in School-based Teacher Training in England and Germany. *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 75–94. <https://doi.org/10.1080/02607470120042555>
- Kanter, R. M. (1968). Commitment and Social Organization: A Study of Commitment Mechanisms in Utopian Communities. *American Sociological Review*, 33(4), 499.
<https://doi.org/10.2307/2092438>
- Koustelios, A. (1991). *The relationships between organizational cultures and job satisfaction in three selected industries in Greece*. Retrieved from

<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/3886#page/6/mode/2up>

- Koustelios, A., & Bagiatis, K. (1997). The Employee Satisfaction Inventory (ESI): Development of a scale to measure satisfaction of Greek employees. *Educational and Psychological Measurement*, 57(3), 469–476. <https://doi.org/10.1177/0013164497057003008>
- Lai, E. (2010). Getting in step to improve the quality of in-service teacher learning through mentoring. *Professional Development in Education*, 36(3), 443–469. <https://doi.org/10.1080/19415250903115962>
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Retrieved from <https://cir.nii.ac.jp/crid/1573105975115113600>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice-Hall, Inc.
- March, J. G., & Simon, H. A. (1993). *Organizations* (2nd ed.). Blackwell Publishing Inc. Retrieved from [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=FbBJEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=March+J.G.+%26+Simon+H.A.+\(1958\)+&ots=I0Oxif-Uzb&sig=20Sul2SpZl4lGR_88_uqiAd0lUM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=FbBJEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=March+J.G.+%26+Simon+H.A.+(1958)+&ots=I0Oxif-Uzb&sig=20Sul2SpZl4lGR_88_uqiAd0lUM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Martin, S. (1996). Support and Challenge: conflicting or complementary aspects of mentoring novice teachers? *Teachers and Teaching*, 2(1), 41–56. <https://doi.org/10.1080/1354060960020104>
- Maslach, C. (1976). Burned-Out. *Human Behavior*, 5(9), 16–22. Retrieved from https://www.emdr.org/il/wp-content/uploads/2021/08/BurnedOut_CM_HumanBehavior1976.pdf
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/H0054346>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1995). *Toward a Psychology of Being*, 3rd Edition.
- Maynard, T., & Furlong, J. (1993). Learning to teach and models of mentoring. *Mentoring: Perspectives on School-Based Teacher Education*, 69–85.
- Mc Gregor, D. (1966). The human side of Enterprise. In *Classics of organization theory*. Retrieved from https://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Motivation/McGregor_The_Human_Side_of_Enterprise.pdf
- McClelland, D. C. (1971). *Assessing human motivation*. General Learning Press.
- McNamara, D., & Desforjes, C. (1978). The social sciences, teacher education and the objectification of craft knowledge. *British Journal of Teacher Education*, 4(1), 17–36. <https://doi.org/10.1080/0260747780040103>

- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61–89. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta-analysis of Antecedents, Correlates, and Consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20–52. <https://doi.org/10.1006/JVBE.2001.1842>
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224–247. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90072-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90072-1)
- Nagar, K. (2012). Organizational Commitment and Job Satisfaction among Teachers during Times of Burnout. *Vikalpa*, 37(2), 43–60. <https://doi.org/10.1177/0256090920120205>
- O’Reilly, C., & Chatman, J. (1986). Organizational Commitment and Psychological Attachment. The Effects of Compliance, Identification, and Internalization on Prosocial Behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.492>
- Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 75–88. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00039-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00039-1)
- Pettijohn, C. E., Pettijohn, L. S., & Taylor, A. J. (2000). An exploratory analysis of salesperson perceptions of the criteria used in performance appraisals, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 20(2), 77–80. <https://doi.org/10.1080/08853134.2000.10754226>
- Porter, L.W., & Lawler, E. E. (1968). *Managerial Attitudes and Performance*. R. D. Irwin. Retrieved from <https://books.google.gr/books?id=eNy7AAAAIAAJ>
- Porter, Lyman W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603. <https://doi.org/10.1037/H0037335>
- Rousseau, D. M. (1989). Psychological and implied contracts in organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 2(2), 121–139. <https://doi.org/10.1007/BF01384942/METRICS>
- Russ, F. A., & McNeilly, K. M. (1995). Links among satisfaction, commitment, and turnover intentions: The moderating effect of experience, gender, and performance. *Journal of Business Research*, 34(1), 57–65. [https://doi.org/10.1016/0148-2963\(94\)00042-D](https://doi.org/10.1016/0148-2963(94)00042-D)
- Shiyani, V. (2019). Job Satisfaction: Meaning, Definition, Importance, factors, Effects, and Theories. Retrieved June 15, 2023, from <https://www.businessmanagementideas.com/human-resource-management-2/job-satisfaction/job-satisfaction-meaning-definition-importance-factors->

effects-and-theories/19709

- Smith, Patricia C, Balzer, W., Brannick, M., Chia, W., Eggleston, S., Gibson, W., ... Reilly, C. (1987). The revised JDI: A facelift for an old friend. *The Industrial-Organizational Psychologist*, 24(4), 31–33.
- Smith, Patricia Cain, Kendall, L. M., & Hulin, C. L. (1969). *The Measurement of Satisfaction in Work and Retirement: A Strategy for the Study of Attitudes*. Rand McNally and Company, Chicago, Illinois.
- Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the job satisfaction survey. *American Journal of Community Psychology*, 13(6), 693.
- Spector, P. E. (1997). Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences, 3.
- Tsounis, A., & Sarafis, P. (2016). Η Επαγγελματική Ικανοποίηση Των Εργαζομένων Σε Οργανισμούς Αντιμετώπισης Της Τοξικοεξάρτησης. *Archives of Hellenic Medicine.*, (33), 180–188.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- Wanous, J. P., & Lawler, E. E. (1972). Measurement and meaning of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 56(2), 95. <https://doi.org/10.1037/H0032664>
- Weiss, D. J., Dawis, R. V, & England, G. W. (1967). Manual for the Minnesota satisfaction questionnaire. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173–194. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00045-1)
- Willems, G. M., & Stakenborg, J. H. (2000). *Trends in Dutch teacher education*. Garant.
- Zainal Abiddin, N. (2006). Mentoring and coaching: the roles and practices. *Available at SSRN 962231*.
- A. Σκορδά. (2015). Επισκόπηση του θεσμού του μέντορα στα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών. Η περίπτωση του Κολλεγίου Αθηνών- Κολλεγίου Ψυχικού. *Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου*. Retrieved from https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3040/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ_ΕΡΓΑΣΙΑ-ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ_ΣΚΟΡΔΑ.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Αθανασίου, Μ. Χ. (2007). Ο ρόλος του μέντορα στην πρακτική άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών. *Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*. Retrieved from <http://ikee.lib.auth.gr/record/100812/files/gri-2008-1086.pdf>
- Αντωνίου, Χ. (2006). Η επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής σε σχέση με τις υπόλοιπες ειδικότητες των εκπαιδευτικών Α΄/θμιας και Β΄/θμιας εκπαίδευσης. *Μεταπτυχιακή Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης Και*

- Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/132800791.pdf>
- Άξονες Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. (2023). Retrieved from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/el/national-education-systems/greece/organosi-toy-ekpaideytikoy-systimatos-kai-tis-domis-toy>
- Αραμπατζή, Ζ. (2009). Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας για τη συμβολή της Διεύθυνσης στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. *Διπλωματική Εργασία*.
- Βακόλα, Μ., & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά (2η έκδοση)*. ROSILI.
- Βούτση, Θ. (2012). Η επαγγελματική ικανοποίηση του προσωπικού στο Γενικό Νοσοκομείο Πειραιά Τζάνειο. *Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιά*. Retrieved from <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/6622/Voutsis.pdf?sequence=2>
- Βουτσινά, Ζ. (2021). «Η Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». *Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιώς*. Retrieved from https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/13627/Μεταπτυχιακή_Διατριβή_Εργασιακή_Ικανοποίηση_Εκπαιδευτικών_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Γιοβάς-Αλχαζίδης, Β. (2017). Η οργανωσιακή δέσμευση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*. Retrieved from <https://ikee.lib.auth.gr/record/292724/files/GRI-2017-19878.pdf>
- Γραμματικού, Κ. Σ. (2017). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης Ως Προς Τις Συνθήκες Εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα Και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία Και Οικονομία*, 1(2016), 152. <https://doi.org/10.12681/elrie.782>
- Γρούζης, Δ. (2018). Οργανωσιακή δέσμευση και Εργασιακή ικανοποίηση: Μια συγκριτική μελέτη μεταξύ εργαζομένων πλήρους και μερικής απασχόλησης. *Μεταπτυχιακή Εργασία, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Πειραιά*. Retrieved from http://okeanis.lib2.uniwa.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/4088/Διπλωματική_Εργασία_-_Δ.Γρούζης.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Δανιηλίδου, Α. (2013). Η μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τρία εναλλακτικά μοντέλα: το Μοντέλο της Maslach, το μοντέλο της Pines και το μοντέλο της Κοπεγχάγης. *Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*. Retrieved from <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15722/3/DaniilidouAthinaMsc2013.pdf>
- Δημοπούλου, Γ. (2017). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα: οι πολλαπλοί στόχοι της

- εκπαίδευσης και οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών να αντεπεξέλθουν σε αυτούς. *Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών*. Retrieved from <https://nemertes.library.upatras.gr/server/api/core/bitstreams/9be6f99e-f557-435e-8ee7-e073617509bc/content>
- Δρίβας, Σ. (2002). Το σύνδρομο “Burn-out” (Ολοκληρωτικής εξάντλησης). *Υγιεινή Και Ασφάλεια Της Εργασίας, Τεύχος 11*. Retrieved from <https://eina.gr/old/drivas.htm>
- Εργασιακή ικανοποίηση. (2007). Retrieved from http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_9672.html
- Εργασιακή ικανοποίηση. (2022). Retrieved from <https://worktime.gr/i-ergasiaki-ikanopoiisi/>
- Εφεδάκη, Ι. (2008). Οργανωσιακή δέσμευση των εργαζομένων στην Ελλάδα: μία εμπειρική προσέγγιση. *Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*. Retrieved from <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/12954/1/EfedakiMsc2008.pdf>
- Ζαρκάδα, Ε., & Μακρή, Π. (2022). Διαχείριση των νέων εκπαιδευτικών και ενσωμάτωσή τους στις σχολικές μονάδες με την εφαρμογή του Mentoring (Συμβουλευτική Καθοδήγηση). *Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής*. Retrieved from https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/bitstream/handle/11400/2059/ZAPKADA_%26_MAKRH_%28%29.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α., & Πιντζοπούλου, Ε. (2006). Επαγγελματική Ικανοποίηση Καθηγητων Φυσικής Αγωγής Πρωτοβαθμιας Και Δευτεροβαθμιας Εκπαίδευσης. *Διοίκηση Αθλητισμού Και Αναψυχής, 3(2)*, 18–28. Retrieved from http://www.elleda.gr/sites/default/files/ms_04-06.pdf
- Ηλιάδου, Β. (2020). Η εργασιακή ικανοποίηση και η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων. *Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*. Retrieved from <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/23924/4/IliadouVasilikiMsc2020.pdf>
- Θεωρίες για τα κίνητρα της εργασίας. (2007). Retrieved from http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_5393.html
- Καλίκη, Α. Π. (2020). Εργασιακή Ικανοποίηση και Απόδοση: Μέλετη Περίπτωση Μοντεσσोरιανή Σχολή Αθηνών Μαρία Γούδελη. *Μεταπτυχιακή Εργασία, Τμήμα Μηχανικών Οικονομίας Και Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*. Retrieved from <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/22042>
- Καπνισάκης, Κ. (2019). Παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση: Μια προκαταρκτική έρευνα σε εμπορικές επιχειρήσεις. *Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιά*. Retrieved from https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/12896/Kapnisakis_1614.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Κεπενού, Ε. (2015). Επαγγελματική εξουθένωση, ικανοποίηση και ψυχικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. *Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών*. Retrieved from <https://nemertes.library.upatras.gr/server/api/core/bitstreams/5358283c-c8e3-4c8c-a2a5-5224e9a4bf6d/content>
- Κουκουβάνη, Μ. (2018). Η ικανοποίηση εργασίας των διοικητικών στελεχών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας: Μια εμπειρική διερεύνηση. *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/160501304.pdf>
- Κούλη, Ε. (2018). Επαγγελματική ικανοποίηση, οργανωσιακή δέσμευση και ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών: διαμορφωτικοί παράγοντες και συσχετίσεις των μεταβλητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Μεταπτυχιακή Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*. Retrieved from <https://apothesis.eap.gr/archive/item/147199>
- Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση, *8(1)*, 30–39. Retrieved from <http://pandemos.panteion.gr/index.php?op=record&lang=el&pid=iid:10732>
- Κούτες, Β. (2019). Η επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας της αχαΐας. *Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*. Retrieved from <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/53976/21818.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Λασκαράκης, Γ. (2012). Η συμβολή του Θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης. *Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*. Retrieved from <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15239/3/LaskarakisGeorgiosMsc2012.pdf>
- Μουρκογιάννη, Κ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2016). Επίπεδα Επαγγελματικής Δέσμευσης Και Ικανοποίησης Σε Σχέση Με Τους Μηχανισμούς Αντιμετώπισης Ψυχοπαιδικών Καταστάσεων Σε Έλληνες Εκπαιδευτικούς Γενικής Και Ειδικής Αγωγής. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(2)*. <https://doi.org/10.12681/edusc.292>
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας - 2η έκδοση*.
- Μπόλλα, Ε.-Μ. (2018). Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η σχέση της με την επαγγελματική τους ικανοποίηση. *Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*. Retrieved from https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1081/Μπόλλα_ΕιρήνηΜαρία.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Μπρούζος, Α. (2002). Η επαγγελματική ικανοποίηση Ελλήνων δασκάλων. Στο: Καψάλης Δ.& Κατσίκης Ν., Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Εκπαίδευση.

- Μπρούζος, Α. (2004). Ικανοποίηση των Δασκάλων από το Επάγγελμά τους. Στο Χατζηδήμου Δ., Ταρατόρη Ε., Κουγιουρούκη Μ. & Στραβάκου Π. , Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος, Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- N. 1566/1985 (ΦΕΚ 167/A/30-9-1985). (1985). Retrieved from https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/n_1566_1985.pdf
- N. 3848/2010 (ΦΕΚ 71/A/19-5-2010). (2010). Retrieved from https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/dideflorinas_n_3848_2010_me_oles_tis_allages.pdf
- N. 4823/2021 (ΦΕΚ 136/A/3-8-2021). (2021). Retrieved from https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomos_48232021_ar_f_136.pdf
- Νίκα, Μ. (2008). Μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης σε εταιρεία παροχής υπηρεσιών ψηφιοποίησης. Μελέτη στην εταιρεία INFOBANK – INTERLEASE D.S.A. A.E. και συγκεκριμένα στη D.S.A. *Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πειραιά*. Retrieved from <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/2828/Nika.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Νούση, Ε., Παναγός, Π., & Χατζημπεκιάρης, Θ. (2013). Οργανωσιακή Δέσμευση . Μελέτη περίπτωσης των μελών Εκπαιδευτικού Προσωπικού του ΑΤΕΙ Καλαμάτας. *Πτυχιακή Εργασία, ΑΤΕΙ Καλαμάτας*. Retrieved from http://nestor.teipel.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/13137/SDO_DMYP_01125_Medium.pdf?sequence=1
- Παπαζαφειρόπουλος, Κ. (2012). Το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως παράγων οργανωσιακής δέσμευσης και αίσθησης συλλογικότητας. *Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/11715904.pdf>
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Παπαστυλιανού, Α., & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2020). Burnout, depression, role conflict and ambiguity in teachers of primary education. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 14(4), 367–391. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23876
- Παρασκευοπούλου, Σ. (2014). Διερεύνηση του ρόλου του mentoring στην επαγγελματική ικανοποίηση και την πρόθεση κινητικότητας των εργαζομένων» Η περίπτωση των διοικητικών υπαλλήλων της περιφερειακής ενότητας Ημαθίας. *Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*. Retrieved from <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16600/3/ParaskeuopoulouSoumelaMsc2014.pdf>
- Πένκης, Ι. (2019). Η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών στα σχολεία. (Η περίπτωση των δομών φιλοξενίας προσφύγων ΔΥΕΠ-ΜΗ ΚΥΒΕΡΝΗΤΙΚΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΕΙΣ). *Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αλεξάνδρειο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό*

- Ίδρυμα Θεσσαλονίκης. Retrieved from <http://195.251.240.227/jspui/bitstream/123456789/14559/1/Penkis.pdf>
- Πράσσου, Χ. (2022). Η επίδραση της ηγεσίας Προϊσταμένων Νηπιαγωγείων στην επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοαποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών. *Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας*. Retrieved from <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2528/ChrysoulaPrassou.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Πρέντζα, Ε. (2018). Η κακομεταχειριστική Ηγεσία και η σχέση της με την Εργασιακή Ικανοποίηση, την Οργανωσιακή Δέσμευση και την Αντιλαμβανόμενη Οργανωσιακή Υποστήριξη στις Σχολικές Μονάδες. *Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*. Retrieved from <https://ikee.lib.auth.gr/record/299400/files/GRI-2018-22429.pdf>
- Σκληρού, Α. (2010). Η επαγγελματική ικανοποίηση (Job Satisfaction) στις μονάδες υγείας ως παράγοντας ποιότητας παρεχόμενων υπηρεσιών: Μελέτη περίπτωσης Γενικού Νοσοκομείου Ελευσίνας Θριάσιο. *Πτυχιακή Εργασία, ΑΤΕΙ Καλαμάτας*. Retrieved from http://nestor.teipel.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/12876/SDO_DMYP_00853_Medium.pdf?sequence=1
- Σταματέλου, Χ. (2019). Οργανωσιακή δέσμευση και εργασιακή ικανοποίηση. Η περίπτωση του δήμου Εορδαίας. *Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*. Retrieved from <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/22890/4/StamatelouChrysoulaMsc2019.pdf>
- Τσένγκ, Α. (2019). Επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. *Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου*. Retrieved from <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/5577/ΤΣΕΝΓΚ-ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ %281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Τσομάκου, Α., Θεοδώρου, Π., Καραγιάννη, Ρ., & Γαλάνης, Π. (2022). Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση του νοσηλευτικού προσωπικού τριτοβάθμιου δημόσιου νοσοκομείου. *Archives of Hellenic Medicine ISSN 11-05-3992, 39(2), 236–244*. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2559.2002.14897.x>
- Τσουνής, Α., & Σαράφης, Π. (2016). Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης : θεωρητικές προσεγγίσεις και αποτελέσματα στην εργασιακή απόδοση. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας, 8(2), 36–47*. Retrieved from https://www.academia.edu/27260749/Η_έννοια_της_επαγγελματικής_ικανοποίησης_θεωρητικές_προσεγγίσεις_και_αποτελέσματα_στην_εργασιακή_απόδοση
- Φιλοκώστα, Κ. (2020). Επαγγελματική ικανοποίηση και οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών: διαμορφωτικοί παράγοντες και επιπτώσεις στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. *Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*. Retrieved from <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/52664/20662.pdf?sequence>


=1&isAllowed=y

Φρέρη, Μ. (2021). Επαγγελματική ικανοποίηση, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων των εργαζομένων σε δημόσιους οργανισμούς και ιδιωτικούς φορείς. *Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής*. Retrieved from https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/bitstream/handle/11400/1388/freri_15005.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Χρηστίδης, Β. (2014). Πρωτεύει Καριέρα και Οργανωσιακή Δέσμευση : σύγκριση μεταξύ των εργαζομένων στον Ελληνικό Δημόσιο και Ιδιωτικό τομέα. *Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*. Retrieved from <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16088/6/ChristidisVasileiosMsc2014.pdf>

Χριστίδου, Ε. (2020). Το εργασιακό άγχος και η εργασιακή ικανοποίηση των εργαζόμενων στα ξενοδοχεία. Μελέτη περίπτωσης τα ξενοδοχεία της Θεσσαλονίκης. *Μεταπτυχιακή Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*. Retrieved from <https://apothesis.eap.gr/archive/item/153744>

Παράρτημα 1: Το ερωτηματολόγιο



Ενότητα 1 από 5

Η συμβολή της συμβουλευτικής καθοδήγησης στο κλάδο της εκπαίδευσης, η εργασιακή ικανοποίηση και η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Αξιότιμες κυρίες και αξιότιμοι κύριοι,

Σας προσκαλούμε να συμμετάσχετε στην έρευνα με θέμα: "Η συμβολή της συμβουλευτικής καθοδήγησης (mentoring) στον κλάδο της εκπαίδευσης, η εργασιακή ικανοποίηση και η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών", η οποία πραγματοποιείται στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μας εργασίας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών "MBA - Digital Business" του τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

Παρακαλούμε πολύ να διαθέσετε λίγα λεπτά από το χρόνο σας για να απαντήσετε στις ερωτήσεις. Ο εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσής του είναι περίπου 10 - 15 λεπτά. Η συμμετοχή σας στο ερωτηματολόγιό μας είναι εθελοντική, ανώνυμη και το περιεχόμενο των ατομικών απαντήσεων είναι εμπιστευτικό.

Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τον χρόνο και την πολύτιμη συμβολή σας.

Δήμητρα Ζώη
Αφροδίτη Χρυσονίδου

Φύλο: *

Άνδρας
 Γυναίκα

Ηλικία: *

Η απάντησή σας

Οικογενειακή κατάσταση: *

Άγαμος/η
 Παντρεμένος/η
 Διαζευγμένος/η
 Χήρος/α
 Άλλο

Αριθμός παιδιών: *

Η απάντησή σας

Έτη εκπαίδευσης: *

- 12 (Λύκειο)
- 16 (ΑΕΙ-ΤΕΙ)
- 18+ (Μεταπτυχιακό ή/και Διδακτορικό)

Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση: *

Η απάντησή σας _____

Καθεστώς εργασίας: *

- Μόνιμος
- Αναπληρωτής
- Ιδιωτικός Τομέας
- Άλλο

Βαθμίδα εκπαίδευσης: *

- Πρωτοβάθμια Εκπαίδευσης
- Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσης

Σε ποια περιφερειακή διεύθυνση εργάζεστε: *

- Αττικής
- Ιονίων Νήσων
- Κεντρικής Μακεδονίας
- Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης
- Ηπείρου
- Δυτικής Ελλάδας
- Πελοποννήσου
- Κρήτης
- Θεσσαλίας
- Στερεάς Ελλάδας
- Δυτικής Μακεδονίας
- Νοτίου Αιγαίου
- Βορείου Αιγαίου



Συμβουλευτική

Συμβουλευτική καθοδήγηση είναι η διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσεται όταν ένα έμπειρο στέλεχος (μέντορας) χρησιμοποιεί τις γνώσεις του, τις ικανότητες του και εμπειρία του ώστε να παρέχει υποστήριξη, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση αναφορικά με την σταδιοδρομία και την προσωπική ανάπτυξη ενός λιγότερο έμπειρου συναδέλφου (καθοδηγούμενος).

Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό να απαντηθεί η παρακάτω ερώτηση. Δέχετε ή έχετε ποτέ δεχθεί συμβουλευτική καθοδήγηση από έμπειρο εκπαιδευτικό; *

- Ναι
 Όχι



Ενότητα συμβουλευτικής καθοδήγησης (mentoring)

Πιστεύω ότι η υποστήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού από τον μέντορα, βοηθά στην ομαλή ένταξη του νεοεισερχόμενου στην σχολική μονάδα; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ

Πιστεύω ότι το mentoring που δέχομαι έχει μεγάλη αξία για την επαγγελματική μου εξέλιξη; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ

Συμφωνώ ότι το mentoring συμβάλλει στην ανάπτυξη ισχυρής κουλτούρας συνεργασίας και ομαδικότητας στην σχολική μονάδα; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ

Σέβομαι τις γνώσεις του συμβούλου μου πάνω στο αντικείμενό του; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ

Θεωρώ τον μέντορα σύμβουλό μου ως φίλο; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ

Ο μέντορας/σύμβουλός μου, με βοηθάει να επιτύχω τους επαγγελματικούς μου στόχους; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ



Ενότητα εργασιακής ικανοποίησης

Είμαι ικανοποιημένος/η από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ



Η αμοιβή είναι δίκαιη για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ

Υπάρχουν ευκαιρίες εξέλιξης και προαγωγής; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ

Είμαι ικανοποιημένος/η από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους *
μου;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ

Όταν κάνω καλά τη δουλειά μου, αναγνωρίζεται όπως θα έπρεπε; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ

Μου αρέσουν αυτά που κάνω στη εργασία μου; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ

Η υλικοτεχνική υποδομή του οργανισμού είναι επαρκής και συμβάλλει στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ

Οι ευκαιρίες που μου παρέχονται για συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης είναι ικανοποιητικές; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ

Η σχέση με τους μαθητές μου είναι καλή; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ



Ενότητα οργανωσιακής δέσμευσης

Θα ήμουν πολύ χαρούμενος/η να διατελούσα το υπόλοιπο της καριέρας μου *
στην εκπαιδευτική μονάδα που διδάσκω τώρα;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ

Η εκπαιδευτική μονάδα στην οποία εργάζομαι αξίζει την αφοσίωση μου; *

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ

Αισθάνομαι ότι τα προβλήματα της εκπαιδευτικής μονάδας όπου εργάζομαι *
είναι και δικά μου;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ

Η παραμονή μου στην συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα είναι τόσο θέμα *
αναγκαιότητας όσο και επιθυμίας;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ

Θα ήταν καλύτερα αν οι εκπαιδευτικοί παρέμειναν σε μια εκπαιδευτική μονάδα *
για τα περισσότερα χρόνια της θητείας;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ

Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί στις μέρες μας μετακινούνται από εκπαιδευτική *
μονάδα σε εκπαιδευτική μονάδα πάρα πολύ συχνά;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ