

**Η ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΚΑΙ ΤΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΩΣ
ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

υπό

ΒΑΣΙΛΕΙΟ ΜΑΣΟΥΡΑ

Μεταπτυχιακή Εργασία υποβληθείσα για την εκπλήρωση των προϋποθέσεων
απονομής Μεταπτυχιακού Τίτλου Ειδικής Αγωγής του Παιδαγωγικού
Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

2016

© ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΜΑΣΟΥΡΑΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών θεωρείται από τους βασικότερους παράγοντες που καθορίζουν την διεξαγωγή και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να ελέγξει την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, έχοντας ως ομάδα έλεγχου εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής. Επιπλέον, εξετάζεται η επίδραση της αυτοεκτίμησης και των κινήτρων στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, διερευνώνται αν στοιχεία όπως το φύλο, η ηλικία και η οικογενειακή κατάσταση αποτελούν ρυθμιστικούς παράγοντες που καθορίζουν το βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης, αυτοεκτίμησης και κινήτρων. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι τα συγκεκριμένα στοιχεία επιδρούν ποικιλοτρόπως στην επαγγελματική τους ικανοποίηση, με διαφοροποιήσεις ως προς την αυτοεκτίμηση και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Ωστόσο, δεν προέκυψαν διαφοροποιήσεις ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση και των δύο ομάδων.

Λέξεις-κλειδιά: Αυτοεκτίμηση, Κίνητρα, Επαγγελματική Ικανοποίηση, Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής.

ABSTRACT

Job satisfaction of teachers considered one of the most important factors, which determine the conduct and the results of educational process. The purpose of this research is to examine job satisfaction of teachers in Special Education, with a control group of teachers in General Education. Furthermore, this study examines the effect of self – esteem and the effect of motivation in job satisfaction. Alongside, investigated if factors such as sex, age and marital status constitute conditioning factors, which determine the level of job satisfaction, the level of self – esteem and the level of motivation. The results showed that these elements have impact in different ways in job satisfaction, with differentiations in self – esteem and in motivation of teachers in General and in Special Education. However, they didn't reveal differentiations in job satisfaction of both groups.

Key-words: Self – esteem, Motivation, Job Satisfaction, Teachers in General Education, Teachers in Special Education.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ ΚΑΙ ΑΦΙΕΡΩΣΕΙΣ

Η εκπόνηση και ολοκλήρωση της συγκεκριμένης Μεταπτυχιακής εργασίας με τίτλο «Η Αυτοεκτίμηση και τα Κίνητρα ως παράμετροι Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής» είναι το αποτέλεσμα μιας εργατικής και συνεχούς προσπάθειας 14 μηνών. Κατά τη διάρκεια αυτής της πολύμηνης προσπάθειας ήρθα σε επαφή με αρκετούς ανθρώπους, οι οποίοι με προθυμία δέχτηκαν να συνεργαστούν μαζί μου, συμβάλλοντας έτσι στην επιτυχή ολοκλήρωση της διπλωματικής μου.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου Σπυρίδωνα - Γεώργιο Σούλη για την άψογη επικοινωνία και συνεργασία που είχαμε τόσο κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας μου, όσο και κατά τη συνολική φοίτηση μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Οι συμβουλές και η καθοδήγησή του αποτέλεσαν πολύτιμα εργαλεία καθ' όλη τη διάρκεια των δύο αυτών χρόνων. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κ. Ελένη Μορφίδη, Επίκουρη καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και τον κ. Γεώργιο Νικολάου, Αναπληρωτή καθηγητή στο Πανεπιστήμιο Πατρών, οι οποίοι μαζί με τον κ. Σούλη αποτέλεσαν την τριμελή επιτροπή της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Εν συνεχεία, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διευθυντές, οι οποίοι πρόθυμα με δέχτηκαν στα σχολεία τους, αλλά και τους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής των σχολείων που επισκέφτηκα, οι οποίοι συνέβαλαν καθοριστικά στην επιτυχή ολοκλήρωση της συγκεκριμένης έρευνας, συμπληρώνοντας τα ερωτηματολόγια που τους χορήγησα. Χωρίς τη βοήθεια τους, η παρούσα έρευνα δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί.

Κλείνοντας θα ήθελα να ευχαριστήσω την αδερφή μου Αφροδίτη για την στήριξη που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειας μου, στην οποία και αφιερώνω με πολύ αγάπη τη συγκεκριμένη διπλωματική εργασία.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	1
ABSTRACT	1
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ ΚΑΙ ΑΦΙΕΡΩΣΕΙΣ	2
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
1.1 ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ.....	6
1.2 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ.....	10
2.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ.....	10
2.2 ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ	12
2.3 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΥΨΗΛΗΣ ΚΑΙ ΧΑΜΗΛΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΚΙΝΗΤΡΑ	17
3.1 ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ	17
3.2 ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΚΑΙ ΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ	19
3.3 ΘΕΩΡΙΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΚΑΙ ΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ.....	25
4.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ	25
4.2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ	27
4.3 Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ.....	33
5.1 ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	33
5.2 ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	38
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	42
6.1 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ	42
6.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	43
6.3 ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	44
6.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	46
6.5 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ	47
6.6 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	54

7.1 ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ	54
7.2 ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ.....	55
7.3 ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ	63
7.4 ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ	70
7.5 ΠΟΛΛΑΠΛΗ ΓΡΑΜΜΙΚΗ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	73
7.6 ΠΟΛΛΑΠΛΗ ΓΡΑΜΜΙΚΗ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗ ΤΩΝ ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΩΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	76
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	79
8.1 ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	79
8.2 ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ, ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	85
8.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	90
8.4 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ.....	91
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	92
ΕΛΛΗΝΙΚΗ.....	92
ΞΕΝΗ.....	94
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	99
ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	111

.....ΑΝΤΙ ΠΡΟΛΟΓΟΥ.....

«Πρέπει να είσαι ο εαυτός σου και όχι αυτός που θέλουν οι άλλοι»
(Φρήντριχ Νίτσε, 1844 – 1900).

«Όσο πιο υψηλό το επίπεδο αυτοεκτίμησης, τόσο πιο πιθανό είναι να συμπεριφέρεται κανείς προς τους άλλους με σεβασμό, καλοσύνη και γενναιοδωρία»
(Nathaniel Branden, 1930).

«Η χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι σαν να οδηγείς μέσα στη ζωή με το χειρόφρενο τραβηγμένο»
(Maxwell Maltz, 1899 – 1975).

«Οι ικανότητες είναι αυτό που είσαι ικανός να κάνεις. Τα κίνητρα καθορίζουν αυτό που κάνεις. Και η νοοτροπία καθορίζει πόσο καλά το κάνεις»
(Lou Holtz, 1937).

«Μόνο το κίνητρο είναι αυτό που δίνει χαρακτήρα στις πράξεις των ανθρώπων»
(Jean de La Bruyere, 1645 – 1696).

«Η συμπεριφορά των ανθρώπων γίνεται κατανοητή, αν λάβουμε υπόψη τους σκοπούς, τις ανάγκες και τα κίνητρα τους»
(Thomas Mann, 1875 – 1955).

«Διάλεξε ένα επάγγελμα που σου αρέσει και δεν θα ξαναχρειαστεί να δουλέψεις στη ζωή σου» (Κομφούκιος, 551 – 479 π.Χ.).

«Όταν η εργασία είναι χαρά, η ζωή είναι ωραία»
(Μαξίμ Γκόρκι, 1868 – 1936).

«Το να βρεις το σωστό επάγγελμα είναι σαν να βρίσκεις την ψυχή σου σ' αυτόν τον κόσμο»
(Thomas Moore, 1779 – 1852).

«Ο μόνος τρόπος για να γίνει καλή δουλειά είναι να αγαπάς αυτό που κάνεις»
(Steve Jobs, 1955 – 2011).

«Το να βρεις τη χαρά στη δουλειά σημαίνει να ανακαλύψεις την πηγή της νεότητας»
(Pearl Buck, 1892 – 1973).

«Ο μέτριος δάσκαλος μιλάει. Ο καλός δάσκαλος εξηγεί. Ο εξαιρετικός δάσκαλος δείχνει. Ο μεγάλος δάσκαλος εμπνέει»
(William Arthur Ward, 1921 -1994).

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Η ενασχόληση με το φαινόμενο της επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων δεν αποτελεί μια καινούργια περιοχή έρευνας και μελέτης. Το επιστημονικό ενδιαφέρον για την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων ξεκινά από το χώρο των επιχειρήσεων στη δεκαετία του 1930, με αφορμή τα πειράματα στα εργοστάσια Hawthorne. Οι συγκεκριμένες έρευνες εστίασαν την προσοχή και το ενδιαφέρον τους στην ικανοποίηση ή μη που προκαλεί η ικανοποίηση από την εργασία και στην πιθανή συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην παραγωγικότητα των εργαζομένων (Ηλιοφώτου, Γεωργίου & Σωκράτους, 2014, 17).

Έκτοτε, η επαγγελματική ικανοποίηση αποτέλεσε και αποτελεί μια από τις πιο δημοφιλείς περιοχές έρευνας της διοίκησης και της οργανωτικής ψυχολογίας. Αυτό συμβαίνει, διότι η ικανοποίηση από την εργασία συνδέεται άμεσα τόσο με την ψυχική και σωματική υγεία των ατόμων, όσο και με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού σε διάφορους οργανισμούς και επιχειρήσεις. Επιπλέον, η επαγγελματική ικανοποίηση συσχετίζεται με τα κίνητρα για εργασία, με τις στάσεις και με τις αξίες των ατόμων, συνδέοντας τις θεωρίες κινήτρων με την εφαρμογή τους στον χώρο εργασίας. Οι θεωρίες κινήτρων συνδέονται με την αποτελεσματικότητα, με την παραγωγικότητα και κατ' επέκταση με την επαγγελματική ικανοποίηση, τα επίπεδα της οποίας καθορίζονται από ένα σύνολο ατομικών, κοινωνικών, οργανωτικών, περιβαλλοντικών και πολιτισμικών παραγόντων (Κάντας, 2009, 26 – 34).

Η πλούσια ερευνητική δραστηριότητα, η οποία αναπτύχθηκε διεθνώς γύρω από την επαγγελματική ικανοποίηση, κινητοποιήθηκε από ανθρωπιστικούς και οργανωσιακούς παράγοντες. Οι ανθρωπιστικοί παράγοντες συνέδεσαν την επαγγελματική ικανοποίηση με την ικανοποίηση από τη ζωή και με τη φυσική και ψυχική υγεία, ενώ οι οργανωσιακοί την συνέδεσαν με την πυροδότηση συμπεριφορών εκ μέρους των εργαζομένων για την ομαλή και αποδοτική λειτουργία ενός οργανισμού. Σύμφωνα με τον Locke (1976), οι σημαντικότεροι λόγοι για την πληθώρα των ερευνών πηγάζουν από το ότι η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να θεωρηθεί ως τελικός στόχος κάθε ατόμου, εφόσον η ευτυχία είναι στόχος της ζωής του ατόμου και από το ότι η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζει αρκετές λειτουργίες της καθημερινής ζωής (Κάντας, 2009, 31 – 37).

Στον εκπαιδευτικό χώρο, η παιδαγωγική συζήτηση γύρω από την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας βρίσκεται στο επίκεντρο, διότι θεωρείται ένας από τους βασικότερους παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν τόσο την αποτελεσματικότητά τους, όσο και την συνολική ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστικό σημείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς ο βαθμός ικανοποίησης τους είναι ουσιαστικά ο δείκτης αποδοτικότητας, δημιουργικότητας, ψυχικής και κοινωνικής ευημερίας κάθε εκπαιδευτικού (Κάντας, 2009, 43 – 45).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση καταδεικνύει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διερευνάται με συστηματικό τρόπο στον διεθνή χώρο, με την προσπάθεια αρκετών ερευνών να καθορίσουν τους παράγοντες και τις πηγές ικανοποίησης από την εργασία, στην Πρωτοβάθμια και στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, στην Ελλάδα, οι έρευνες με θέμα την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ήταν περιορισμένες μέχρι τις τελευταίες δεκαετίες, όπου κατέστη σαφής η ανάγκη διερεύνησης της ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι οι τελευταίες επηρεάζουν την προσωπική υγεία του ατόμου και την διδακτική πράξη (Saiti, 2007, 19).

Στην ειδική εκπαίδευση, η ικανοποίηση από την εργασία καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κατά συνέπεια το βαθμό ενίσχυσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, οι έρευνες για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι αισθητά περιορισμένες με κάποιες από αυτές (Stempien & Loeb, 2002, 258) να παρουσιάζουν τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε μονάδες Ειδικής Αγωγής, λιγότερο ικανοποιημένους από την εργασίας τους, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην Γενική Εκπαίδευση (Ηλιοφώτου, Γεωργίου & Σωκράτους, 2014, 22).

1.2 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως προαναφέρθηκε οι έρευνες για την διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και των παραγόντων, οι οποίοι την επηρεάζουν είναι περιορισμένες. Στην Ελλάδα, ο αριθμός αυτός είναι ακόμη πιο περιορισμένος, με αρκετές έρευνες να αποτελούν μεμονωμένες προσπάθειες εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Ο μειωμένος αριθμός ερευνών επιτάσσει την αναγκαιότητα διεξαγωγής της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστεί η επίδραση της αυτοεκτίμησης και των κινήτρων στην επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Ειδικότερα, διερευνώνται η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, τα κίνητρα τους καθώς και η επαγγελματική ικανοποίηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, έχοντας ως ομάδα ελέγχου εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής.

Αναλυτικότερα, η συγκεκριμένη διπλωματική χωρίζεται σε δύο μέρη: στο θεωρητικό και στο ερευνητικό. Το θεωρητικό μέρος επιμερίζεται στο κεφάλαιο της αυτοεκτίμησης, στο κεφάλαιο των κινήτρων, στο κεφάλαιο της επαγγελματικής ικανοποίησης και στο κεφάλαιο που αφορά την επισκόπηση ερευνών. Το ερευνητικό μέρος περιλαμβάνει το κεφάλαιο της μεθοδολογίας και των αποτελεσμάτων της έρευνας. Ακολουθούν η συζήτηση με τα συμπεράσματα, οι προτάσεις και οι περιορισμοί της έρευνας.

Στο κεφάλαιο της αυτοεκτίμησης, αρχικά επιχειρείται ο προσδιορισμός της έννοιας του εαυτού και της αυτοαντίληψης. Έπειτα, ακολουθεί η εννοιολογική αποσαφήνιση της αυτοεκτίμησης - μέσω θεωριών - οι οποίες έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί, καθώς και η ανάλυση των κυριότερων τύπων αυτοεκτίμησης. Στη συνέχεια, επισημαίνονται οι παράγοντες, οι οποίοι συμβάλουν στην διαμόρφωση υψηλής και χαμηλής αυτοεκτίμησης καθώς και τα χαρακτηριστικά των ατόμων που ανήκουν στην πρώτη ή στην δεύτερη κατηγορία.

Περνώντας στο επόμενο κεφάλαιο για τα κίνητρα, στην αρχή οριοθετούνται οι έννοιες της παρακίνησης και των κινήτρων, επισημαίνοντας τα κυριότερα είδη κινήτρων. Ακολούθως, αναφέρονται οι σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις για την παρακίνηση και τα κίνητρα των εργαζομένων, ξεκινώντας με τις θεωρίες περιεχομένου. Τέλος, αναλύονται οι κυριότερες θεωρίες διαδικασιών για την παρακίνηση και τα εργασιακά κίνητρα.

Ακολουθεί το κεφάλαιο για την επαγγελματική ικανοποίηση, όπου αρχικά γίνεται μια προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης της ικανοποίησης από την εργασία, παραθέτοντας τους πιο εύστοχους ορισμούς. Στη συνέχεια, επισημαίνονται οι κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις για την επαγγελματική ικανοποίηση και αναφέρονται οι παράγοντες, οι οποίοι την επηρεάζουν. Τέλος, σκιαγραφείται η έννοια

της επαγγελματικής ικανοποίησης, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς και καταγράφονται οι κυριότεροι παράγοντες επιρροής.

Στο τελευταίο κεφάλαιο της θεωρητικής προσέγγισης πραγματοποιείται επισκόπηση ερευνών σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αρχικά, παρατίθενται διεθνείς έρευνες για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και για τους παράγοντες που την επηρεάζουν και στη συνέχεια ακολουθούν οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα.

Στην ερευνητική προσέγγιση, το κεφάλαιο της μεθοδολογίας περιλαμβάνει αρχικά τον σκοπό, τους στόχους και τις ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας. Στη συνέχεια, ακολουθεί ανάλυση του δείγματος που συμμετείχε στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια καθώς και περιγραφή της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων. Έπειτα, περιγράφονται διεξοδικά τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και συγκεκριμένα η Ελληνικά Κλίμακα Μέτρησης της Αυτοεκτίμησης, το Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικών Κινήτρων και το Ερωτηματολόγιο Ποιότητας Επαγγελματικής Ζωής και Επαγγελματικής Ικανοποίησης. Ακολουθεί η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, με το πακέτο και τις μεθόδους που εφαρμόστηκαν για την ανάλυση των δεδομένων.

Το επόμενο κεφάλαιο επικεντρώνεται στα αποτελέσματα της έρευνας, ξεκινώντας με την αξιοπιστία των ερωτηματολογίων. Ειδικότερα, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο διερευνώνται η αυτοεκτίμηση και οι επιμέρους υποκλίμακες της, τα κίνητρα και οι παράγοντες κινήτρων καθώς και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής αγωγής. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της κάθε μεταβλητής συνοδεύονται από τους αντίστοιχους πίνακες. Ακολουθούν το μοντέλο της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης των παραγόντων κινήτρων στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και το μοντέλο της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης των υποκλιμάκων αυτοεκτίμησης στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής αγωγής.

Το τελευταίο κεφάλαιο της συζήτησης περιλαμβάνει τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη πιλοτική έρευνα. Κλείνοντας, ακολουθούν οι προτάσεις για τη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών και οι περιορισμοί της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

2.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΕΑΥΤΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ

Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας για την έννοια του εαυτού αποκαλύπτει ότι πρόκειται για μια σύνθετη έννοια, η οποία επιδέχεται ποικίλους ορισμούς. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους πιο διαδεδομένους από αυτούς, ο Burns (1982) όρισε τον εαυτό ως ένα σύνολο υποκειμενικών αξιολογήσεων, χαρακτηριστικών και συναισθημάτων, που αναφέρονται σε όλες τις πτυχές της άποψης του ατόμου για τον εαυτό του. Ο Rosenberg (1986) όρισε τον εαυτό, ως το σύνολο των σκέψεων και των συναισθημάτων του ατόμου που αναφέρονται στον εαυτό του ως αντικείμενο. Ανεξάρτητα από τις αντιπαραθέσεις των μελετητών για τον ορισμό, ένας γενικότερος ορισμός αφορά τον τρόπο με τον οποίο το κάθε άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (Μακρή – Μπότσαρη, 2001, 18 - 19).

Σήμερα, μετά από πλήθος μελετών και ερευνών, είναι γενικά αποδεκτό ότι η έννοια του εαυτού είναι η οργάνωση όλων όσων φαίνονται στο άτομο, δηλαδή το εγώ ή το εμένα. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια σύνθετη εννοιολογική κατασκευή, η οποία περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές πτυχές. Επιπλέον, είναι γενική η συμφωνία ότι οι δύο βασικές συνιστώσες του εαυτού είναι η αυτοαντίληψη ή αυτοεικόνα και η αυτοεκτίμηση ή σφαιρική αυτοαξία (Μακρή – Μπότσαρη, 2001, 19).

Η αυτοαντίληψη ή αυτοεικόνα ορίζεται ως η εικόνα που διαμορφώνει ο άνθρωπος για τον εαυτό του. Πρόκειται δηλαδή για μια δήλωση, μια περιγραφή ή μια πεποιθήση του ατόμου για τον εαυτό του. Αν και αρκετοί ερευνητές εστίασαν το ενδιαφέρον τους στη μελέτη της αυτοαντίληψης, μερικοί μόνο έχουν προχωρήσει σε εκτεταμένη ερευνητική προσπάθεια για την ίδια την αυτοαντίληψη. Ειδικότερα, σύμφωνα με το μοντέλο των Shavelson, Hubner & Stanton (1976), η αυτοαντίληψη ορίζεται ως η αντίληψη ενός ατόμου για τον εαυτό του, όπως διαμορφώνεται μέσα από εμπειρίες που αποκομίζει από τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του. Η αυτοαντίληψη αποτελεί την γνωστική πλευρά του εαυτού, η οποία αναφέρεται σε ένα δυναμικό και οργανωμένο σύστημα του ανθρώπου για την ύπαρξη του. Επομένως, η αυτοαντίληψη δεν είναι έμφυτη και διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος με το άτομο (Καλούρη – Αντωνοπούλου, 2001, 42).

Στην προσπάθεια τους να διασαφηνίσουν περισσότερο την έννοια της αυτοαντίληψης, στο μοντέλο που ανέπτυξαν οι Shavelson, Hubner & Stanton, διέκριναν 7 χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αυτοαντίληψης. Ειδικότερα, η αυτοαντίληψη είναι μια πολυδιάστατη έννοια, με διαστάσεις που απεικονίζουν ένα προσωπικό σύστημα αναφοράς. Επιπλέον, είναι μια οργανωμένη έννοια με ιεραρχική

δομή, διότι οι άνθρωποι ταξινομούν τα δεδομένα για τον εαυτό τους, έχοντας ως βάση τις αντιλήψεις για την προσωπική συμπεριφορά. Αυτή η βάση της αυτοαντίληψης καθορίζεται όλο και περισσότερο από την κατάσταση, με αποτέλεσμα η σταθερότητα της να μειώνεται. Επιπρόσθετα, κατά τη μετάβαση από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση, η αυτοαντίληψη γίνεται περισσότερο πολύπλευρη, έχοντας μια περιγραφική και αξιολογική πτυχή. Τέλος, η αυτοαντίληψη ενδέχεται να επηρεαστεί και να διαφοροποιηθεί από διάφορες ψυχολογικές δομές, όπως είναι για παράδειγμα το ακαδημαϊκό επίτευγμα (Παπάνης, 2004, 52).

Στη συνέχεια, οι Marsh, Byrne & Shavelson (1988), οδηγήθηκαν στην αναθεώρηση του ιεραρχικού μοντέλου των Shavelson et al., προχωρώντας στη διαφοροποίηση συγκεκριμένων τομέων της αυτοαντίληψης (όπως η γλωσσική αυτοαντίληψη και η αυτοαντίληψη για τα μαθηματικά). Συγκεκριμένα, ύστερα από αρκετές έρευνες και μελέτες διαπίστωσαν ότι η αυτοαντίληψη για τα μαθηματικά και η γλωσσική αυτοαντίληψη ήταν σχεδόν ασύνδετες. Όπως αποδείχθηκε, η επίδοση στα μαθηματικά συσχετίζεται με την αυτοαντίληψη για τα μαθηματικά, αλλά όχι με την αυτοαντίληψη για τη γλωσσική ικανότητα και η επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα συσχετίζεται με τη γλωσσική αυτοαντίληψη και όχι με την αυτοαντίληψη για τα μαθηματικά. Η ιδιαιτερότητα αυτή και τα χαρακτηριστικά της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης μεταβάλλονται με την ηλικία, από την προεφηβική ηλικία έως την εφηβική (Παπάνης, 2004, 64).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί ότι η αυτοαντίληψη χωρίζεται σε δύο τύπους: στην ανεξάρτητη και στην αλληλοεξαρτώμενη. Η ανεξάρτητη αυτοαντίληψη περιλαμβάνει αντιλήψεις του εαυτού που σχετίζονται με τον ίδιο τον εαυτό, όπως η εξωτερική εμφάνιση, η εκπαίδευση, η ευφυΐα, το θρήσκευμα κ.α. Από την άλλη πλευρά, η αλληλοεξαρτώμενη αυτοαντίληψη περιλαμβάνει αντιλήψεις του εαυτού σε σχέση με άλλα άτομα, όπως η δημοτικότητα, οι σχέσεις με την οικογένεια και το αντίθετο φύλο κ.α. (Marcic & Grum, 2011, 373). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Higgins (1987), στο σύνολο των αυτοαντιλήψεων του ατόμου συνδυάζονται ο πραγματικός εαυτός, ο οποίος αφορά τις ιδιότητες που το άτομο αποδίδει στον εαυτό του, ο ιδανικός εαυτός, ο οποίος αφορά το είδος ατόμου που κάποιος εύχεται να γίνει και ο δεοντικός εαυτός, ο οποίος αντιπροσωπεύει τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά που έπρεπε να έχει το άτομο (Μακρή – Μπότσαρη, 2001, 21).

Συμπερασματικά, αρκετοί σύγχρονοι μελετητές θεωρούν την αυτοαντίληψη μια οργανωμένη μονάδα γνωστικών δομών, οι οποίες στηρίζονται στις εμπειρίες του παρελθόντος, λειτουργώντας ως επιλεκτικοί μηχανισμοί που επηρεάζουν τη συγκέντρωση της προσοχής του ατόμου σε ορισμένες πληροφορίες. Κάθε άτομο σκέφτεται σχετικά τι θα κάνει, σε σύγκριση με τις προσδοκίες του και τις προσδοκίες των άλλων. Η συγκεκριμένη δυναμική πλευρά της αυτοαντίληψης είναι ιδιαίτερα σημαντική, διότι υποδηλώνει τη δυνατότητα της να διαμορφωθεί ή και να τροποποιηθεί με την πάροδο του χρόνου. Τέλος, η αυτοαντίληψη διαφοροποιείται από την αυτοεκτίμηση, η οποία θεωρείται παράμετρος και συναισθηματικό περιεχόμενο της σχέσης αυτοαντίληψης – αυτοεκτίμησης. (Goldstein, 2008, 45).

2.2 ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ

Η δεύτερη συνιστώσα του εαυτού είναι η αυτοεκτίμηση ή σφαιρική αυτοαξία, η οποία συνήθως αναφέρεται στις αξιολογήσεις που οι άνθρωποι κάνουν για τον εαυτό τους. Περιλαμβάνει διαθέσεις αποδοχής ή απόρριψης καθώς και τον βαθμό μοναδικότητας και αποτελεσματικότητας του κάθε ατόμου. Ουσιαστικά, η αυτοεκτίμηση είναι η αξιολογική πτυχή του εαυτού μας, η οποία οριοθετεί την απόσταση ανάμεσα στον ιδανικό και στον αντιληπτό εαυτό και εκφράζει τη συναισθηματική πλευρά του (Andre & Lelord, 2004, 44).

Η αυτοεκτίμηση περιλαμβάνει τρεις παραμέτρους: το αποτέλεσμα, το κίνητρο και τον αμυντικό μηχανισμό. Ο όρος αποτέλεσμα αναφέρεται στο σύνολο των διαδικασιών και των μηχανισμών του ανθρώπου, προκειμένου να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή του. Ο όρος κίνητρο αφορά τις επιλογές και τις τάσεις των ανθρώπων, ώστε να αυξήσουν την αυτοεκτίμησή τους. Η τρίτη έννοια δηλαδή ο μηχανισμός άμυνας χρησιμοποιείται για να απαλύνει τα αποτελέσματα αρνητικών καταστάσεων και ενεργειών που απειλούν την αυτοεκτίμηση των ανθρώπων. Το είδος της αυτοεκτίμησης του κάθε ατόμου διαμορφώνεται από την αντιμετώπιση που έλαβε στο οικογενειακό, στο σχολικό και στο εργασιακό περιβάλλον, από τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και από τους ρόλους του στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Παπάνης, 2011, 27).

Σύμφωνα με τον William James (1890), η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από τις υποκειμενικές αξιολογήσεις και από τις προσωπικές φιλοδοξίες του ατόμου, σχετικά με την επίτευξη ή μη των στόχων που επιδιώκει. Ο Cooley (1902), ορίζει την αυτοεκτίμηση ως τη γενική εκτίμηση που έχει το άτομο για την αξία του, η οποία περιλαμβάνει ένα σύνολο στάσεων, τις οποίες πιστεύει πως οι άλλοι διαμορφώνουν για τον εαυτό του. Ο Rosenberg (1965), υιοθετώντας την άποψη του James όρισε την αυτοεκτίμηση ως την θετική ή αρνητική στάση του ατόμου προς τον εαυτό του. Κατά τον Coopersmith (1967), η αυτοεκτίμηση αποτελεί την προσωπική αξιολόγηση κάθε ατόμου, η οποία εκφράζει μια στάση αποδοχής ή αποδοκιμασίας και δείχνει το βαθμό στον οποίο το άτομο θεωρεί τον εαυτό του άξιο και επιτυχημένο. Στη θεωρία του Coopersmith, βασίστηκε και ο ορισμός του Baumeister (1998), σύμφωνα με τον οποίο η αυτοεκτίμηση αποτελεί την αξιολόγηση που κάνει κάθε άτομο για τον εαυτό του και αντιστοιχεί στην εικόνα που διαμορφώνει για τον αν αξίζει ή όχι. Τέλος, στην προσέγγιση του Ziller (1973), η αυτοεκτίμηση διαμορφώνεται στο πλαίσιο της κοινωνικής δομής του εαυτού. Ο εαυτός ορίζεται σε σχέση με τους σημαντικούς άλλους, στο κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς (Μακρή – Μπότσαρη, 2001, 22 – 23).

Τον Ιούνιο του 1992, το Διοικητικό Συμβούλιο του Εθνικού Συμβουλίου της Αμερικής για την αυτοεκτίμηση, το οποίο συνδέεται με το Ελληνικό Συμβούλιο, κατέληξε στο ότι η αυτοεκτίμηση αποτελεί την εμπειρία να είναι το κάθε άτομο ικανό να χειρίζεται τις προκλήσεις της ζωής και να αισθάνεται ευτυχισμένο. Σύμφωνα με

έναν πιο πρόσφατο ορισμό από το Γουβιά (2003), η αυτοεκτίμηση είναι ένας συνδυασμός μιας αίσθησης ικανοποίησης με τον τρόπο ζωής και μιας αποτίμησης της επιτυχίας σε συγκεκριμένους σημαντικούς τομείς, σε κάποιο στάδιο της ζωής. (Παπάνης, 2011, 25).

Ξεκινώντας με τη θεωρία του William James (1890) για την αυτοεκτίμηση, ο ίδιος επισήμανε ότι η ικανοποίηση των βασικών αναγκών οικοδομεί το αίσθημα της αυτοϊκανοποίησης, πάνω στο οποίο δομείται σταδιακά η αυτοεκτίμηση. Κατά τον James, η αυτοεκτίμηση, ως έννοια δυναμική, μπορεί είτε να αυξηθεί είτε να μειωθεί με την αλλαγή των προσδοκιών ή με την αυξομείωση των επιτυχιών. Πρότεινε μάλιστα ένα μαθηματικό τύπο, σύμφωνα με τον οποίο η αυτοεκτίμηση ισούται με το πηλίκο των επιτυχιών και των προσδοκιών κάθε ατόμου (αυτοεκτίμηση = επιτυχία / προσδοκίες). Ουσιαστικά, η αυτοεκτίμηση μπορεί να αυξηθεί, εάν το άτομο πετύχει τους στόχους που έχει θέσει και αν ελαχιστοποιηθούν οι αποτυχίες σε διάφορους τομείς της ζωής του (Brealey, 2007, 56).

Περνώντας στη θεωρία του Robert White (1963) για την αυτοεκτίμηση, ο ίδιος θεώρησε ότι η αυτοεκτίμηση έχει τις ρίζες της στην εμπειρία της επιτυχίας. Ο White διαχώρισε την αυτοεκτίμηση σε τρεις παραμέτρους: την βιολογική, την κινητική – γνωστική και την αναζήτηση ταυτότητας. Η βιολογική είναι η φυσική αναγκαιότητα, η οποία κινητοποιεί το άτομο, ώστε να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες και να επιβιώνει. Η κινητική – γνωστική επιτάσσει στο άτομο να επεξεργάζεται γνωστικά το περιβάλλον γύρω του, ενώ η αναζήτηση ταυτότητας αναπτύσσεται και εξελίσσεται στα επόμενα χρόνια τη ζωής του ατόμου. Οι ενέργειες και οι καταστάσεις που οδηγούν στην επιτυχία οικοδομούνται σταδιακά και περιλαμβάνουν ένα σύνολο νοητικών, συναισθηματικών και πραξιακών αντιλήψεων για τον εαυτό (Παπάνης, 2011, 119).

Σύμφωνα με την θεωρία του Rosenberg (1965), η αυτοεκτίμηση ενδέχεται να είναι είτε θετική είτε αρνητική. Η αυτοεκτίμηση αποτελεί έκφραση της αξίας του εαυτού. Έτσι, το υψηλό επίπεδο αυτοαντίληψης σε κάποιο τομέα αυξάνει την αυτοεκτίμηση του ατόμου. Μάλιστα, η αύξηση της αυτοεκτίμησης είναι μεγαλύτερη, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο αυτοαντίληψης και όσο μεγαλύτερη είναι η σημαντικότητα του συγκεκριμένου τομέα για το άτομο. Ουσιαστικά, ένα μειωμένο επίπεδο αυτοαντίληψης σε κάποιο τομέα ελαχιστοποιεί την αυτοεκτίμηση του ατόμου, υποδηλώνοντας τη σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης. Η αυτοεκτίμηση εκφράζει τη συναισθηματική πλευρά του εαυτού σε αντίθεση με την αυτοαντίληψη που είναι η γνωστική πτυχή του. Η αποσαφήνιση των δύο όρων, οι οποίοι αποτελούν συνιστώσες του εαυτού, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι δύο έννοιες αλληλοσυμπληρώνουν η μία την άλλη (Goldstein, 2008, 71).

Σημαντική υπήρξε και η συμπεριφοριστική προσέγγιση του Stanley Coopersmith (1967) στον προσδιορισμό της αυτοεκτίμησης. Ο Coopersmith επισήμανε ότι η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στην ενδοπροσωπική αξιολόγηση ενός ατόμου, η οποία τις περισσότερες φορές διατηρείται αμετάβλητη με μια πεποίθηση αποδοχής ή

αποδοκιμασίας. Ουσιαστικά, αποτελεί μια εσωτερική κριτική, η οποία εκφράζεται με τις στάσεις για τον εαυτό. Είναι μια υποκειμενική εμπειρία, την οποία το άτομο εξωτερικεύει σε άλλους, είτε λεκτικά είτε μέσω συμπεριφορών. Κατέληξε μάλιστα στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν διάφορα είδη αυτοεκτίμησης, εκτός από την υψηλή και την χαμηλή (Παπάνης, 2011, 124).

Ειδικότερα, στη φαινομενική ή αμυντική αυτοεκτίμηση ανήκουν άτομα, τα οποία φαινομενικά διακατέχονται από υψηλή αυτοεκτίμηση, ενώ στη πραγματικότητα υποφέρουν από χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ο συγκεκριμένος τύπος αυτοεκτίμησης ονομάζεται και ψευδής, αντιφατικός ή αμυντικός, διότι η πραγματικότητα διαφέρει από την επίπλαστη εικόνα. Επιπλέον, περιλαμβάνει δύο τύπους: τη φαινομενική αυτοεκτίμηση τύπου 1 και τη φαινομενική αυτοεκτίμηση τύπου 2. Στην φαινομενική αυτοεκτίμηση τύπου 1 ανήκουν άτομα, τα οποία έχουν θετική αίσθηση αξίας αλλά όχι και ικανοτήτων. Αυτά τα άτομα αισθάνονται σίγουρα για τον εαυτό τους, ενώ δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις και στις υποχρεώσεις διαφόρων τομέων της ζωής. Ακόμη, νιώθουν άξια και ικανά, ενώ παράλληλα θεωρούν ότι οι άλλοι δεν αναγνωρίζουν αυτή τους την αξία. Στην φαινομενική αυτοεκτίμηση τύπου 2 συγκαταλέγονται άτομα, τα οποία διαθέτουν υψηλό επίπεδο ικανοτήτων, αλλά βιώνουν χαμηλή αίσθηση αξίας. Τα άτομα αυτά συνήθως χρησιμοποιούν τις ικανότητες τους ως αντιπερισπασμό για να αποκρύψουν την αίσθηση ανεπάρκειας που νιώθουν, ενώ διακατέχονται από εμμονές απόδειξης σε κάθε περίπτωση (Παπάνης, 2011, 126).

Ακολούθως, στην μέση αυτοεκτίμηση ανήκει η πλειονότητα των ανθρώπων. Τα συγκεκριμένα άτομα διαθέτουν ικανοποιητικό επίπεδο αξίας και ικανοτήτων, με την απόδοση τους να βρίσκεται σε φυσιολογικά επίπεδα. Στην υψηλή έναντι μέσης αυτοεκτίμησης ανήκουν άτομα, τα οποία μερικές φορές βιώνουν αισθήματα άγχους ή ανασφάλειας, αλλά η ποιότητα ζωής τους είναι γενικά καλή. Οι άνθρωποι αυτοί έχουν ικανοποιητική απόδοση σε αρκετούς τομείς της ζωής τους, αλλά είναι λιγότερο αυτόνομοι και ανοιχτοί σε καινούργιες εμπειρίες. Τέλος, στη μέτρια προς χαμηλή αυτοεκτίμηση συγκαταλέγονται άτομα με μέτρια προς χαμηλή αίσθηση ικανότητας και εαυτού, με αποτέλεσμα να είναι πιο ευάλωτα και συντηρητικά, αποφεύγοντας κατά κανόνα το ρίσκο. Σε γενικές γραμμές, λειτουργούν φυσιολογικά στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, παρόλο που τις περισσότερες φορές αισθάνονται απαισιοδοξία (Παπάνης, 2011, 126 -127).

Τέλος, μια εξίσου σημαντική θεωρητική προσέγγιση της αυτοεκτίμησης είναι αυτή του Nathaniel Branden (1969). Κατά τον Branden, η αυτοεκτίμηση έχει δύο πτυχές: την αίσθηση προσωπικής αποτελεσματικότητας και την αίσθηση προσωπικής αξίας. Ουσιαστικά, τόνισε ότι η αυτοεκτίμηση είναι μια συνισταμένη της αποτελεσματικότητας, της αξίας και της σχέσης μεταξύ τους. Επιπλέον, θεώρησε ότι η αυτοεκτίμηση είναι μια θεμελιώδης ανθρώπινη ανάγκη, η οποία καθοδηγεί την ανθρώπινη συμπεριφορά, ενώ η έλλειψη αυτοεκτίμησης ενδέχεται να οδηγήσει το άτομο σε μια παραίτηση αυτοεκτίμησης, δηλαδή σε μια «ψευδοαυτοεκτίμηση» (Παπάνης, 2011, 128).

2.3 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΥΨΗΛΗΣ ΚΑΙ ΧΑΜΗΛΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ

Η αυτοεκτίμηση στην πορεία ανάπτυξής της επηρεάζεται από ορισμένους παράγοντες, με καθοριστική σημασία. Στους παράγοντες αυτούς συγκαταλέγονται οι βιολογικοί – κληρονομικοί παράγοντες, οι ατομικοί, οι κοινωνικοί, καθώς και το φύλο, η ηλικία και η οικογένεια. Ξεκινώντας από τους βιολογικούς παράγοντες, αξίζει να σημειωθεί, ότι η μελέτη της επίδρασης της κληρονομικότητας στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης αποτελεί συχνό φαινόμενο. Όπως αποδείχθηκε, η κληρονομικότητα σε συνδυασμό με το περιβάλλον επιδρούν στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης, με μεγαλύτερη επίδραση στους επιμέρους τομείς της (Robins & Trzesniewski, 2002, 221).

Στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η αντίληψη που έχουν οι άνθρωποι, σχετικά με την επιτυχία σε σημαντικούς τομείς της ζωής τους. Ειδικότερα, όταν πιστεύουν στην ικανότητά τους σε κάποιο τομέα, τείνουν να ασχολούνται περισσότερο με αυτόν, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η αυτοεκτίμησή τους. Εκτός όμως από την αντίληψη επιτυχίας ή μη, καθοριστικές είναι και οι αυτο – αξίες του κάθε ατόμου, οι οποίες συνδέονται με την αίσθηση μοναδικότητας και την διαμόρφωση προσωπικής ταυτότητας. Η προσωπική ταυτότητα συμβάλει στην επάρκεια που οφείλει το άτομο να νιώθει, γεγονός που οδηγεί στην κατάκτηση και διατήρηση της αυτοεκτίμησης. (Δαρδανός, 2001, 143).

Επιπρόσθετα, ορισμένες μελέτες τόνισαν την σημασία της ηλικίας και του φύλου στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης. Ειδικότερα, κατά τη μετάβαση από την νηπιακή στην παιδική ηλικία, η αυτοεκτίμηση των παιδιών είναι σχετικά υψηλή, ενώ σταδιακά μειώνεται στα επόμενα χρόνια. Παρόλα αυτά, τις περισσότερες φορές στην πρώτη παιδική ηλικία εμφανίζονται σχετικά υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, διότι όσο μικρότερα είναι τα παιδιά, τόσο πιο πλασματικά αξιολογούν τους εαυτούς τους. Αντίθετα, όταν μεγαλώνουν η αυτοεκτίμησή τους επηρεάζεται και διαμορφώνεται με βάση την ανατροφοδότηση που δέχονται από εξωτερικούς παράγοντες. Όσον αφορά το φύλο, ορισμένες μελέτες θεωρούν ότι τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση από τα κορίτσια. Γενικότερα, στην πλειονότητα τους, οι γυναίκες αντιλαμβάνονται τον κόσμο ολιστικά, ενώ οι άνδρες είναι περισσότερο αυτόνομοι. (Robins & Trzesniewski, 2002, 224).

Περνώντας στους κοινωνικούς παράγοντες, η αυτοεκτίμηση διαμορφώνεται με βάση τη θετική ή αρνητική αξιολόγηση που δέχεται το κάθε άτομο από το κοινωνικό του περιβάλλον. Στην παιδική ηλικία για παράδειγμα, ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης είναι η αποδοχή και η θετική στάση των γονέων. Στην ενήλικη ζωή, καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης, κατέχει η θετική αξιολόγηση του ατόμου από τον κοινωνικό του περίγυρο, η οποία ενισχύεται

από τις μικρότερες ομάδες, στις οποίες είναι ενταγμένο το άτομο (Leary & MacDonald, 2003, 415 – 418).

Ένας άλλος εξίσου σημαντικός παράγοντας, που επιδρά στην αυτοεκτίμηση του κάθε ατόμου και μάλιστα από την παιδική ηλικία, είναι η οικογένεια. Ο ρόλος της οικογένειας είναι καθοριστικός στην διαμόρφωση του χαρακτήρα, της διαπαιδαγώγησης, της κοινωνικοποίησης και άρα της αυτοεκτίμησης. Οι τρεις παράγοντες, οι οποίοι ενισχύουν την αυτοεκτίμηση στο περιβάλλον της οικογένειας είναι η αγάπη, τα σταθερά όρια και ο σεβασμός προς τα παιδιά. Εάν το άτομο δεν βιώσει αγάπη και στοργή από τους γονείς του, θα δυσκολευτεί στην ανάπτυξη υψηλής αυτοεκτίμησης και αυτοσεβασμού (Lansford & Bate, 2004, 11).

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να επισημανθούν τα χαρακτηριστικά των ατόμων με υψηλή και χαμηλή αυτοεκτίμηση αντίστοιχα. Αρχικά, τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση είναι παραγωγικά και οι διαπροσωπικές τους σχέσεις είναι αρμονικές. Τα συγκεκριμένα άτομα αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους ρεαλιστικά και νιώθουν ότι η ζωή τους έχει νόημα. Επιπλέον, συνεργάζονται με τους άλλους, έχουν θετικές κοινωνικές σχέσεις και παρέχουν απλόχερα τη βοήθεια τους. Η αξιολόγηση που κάνουν τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση, βασίζεται σε ακριβή και γνήσια ανατροφοδότηση και όχι σε διαστρέβλωση αυτών που θα ήθελαν να πιστεύουν για τον εαυτό τους (Χόνδου, 2009, 33).

Αντίθετα, οι άνθρωποι με χαμηλή αυτοεκτίμηση συνήθως παρουσιάζουν αμυντικές συμπεριφορές, προκειμένου να εμποδίσουν τους άλλους να αντιληφθούν πόσο ανασφαλείς αισθάνονται. Ενδιαφέρονται να διατηρήσουν την δική τους αίσθηση αυτοσεβασμού, παρά να προσπαθήσουν περισσότερο για να πετύχουν τους στόχους τους. Επιπλέον, χρησιμοποιούν ότι μέσα διαθέτουν, προκειμένου να αντισταθμίσουν τα συναισθήματα ανεπάρκειας που βιώνουν. Τρομάζουν στην ιδέα της απόρριψης ή της αποτυχίας, γι' αυτό και τις περισσότερες φορές αρνούνται να προσπαθήσουν, διότι ενδέχεται να αποτύχουν. Οι άνθρωποι με χαμηλή αυτοεκτίμηση αισθάνονται ανεπαρκείς, ανίκανοι και ανάξιοι, έχοντας παγιδευτεί στην αυτοεικόνα που διαμόρφωσαν για τον εαυτό τους (Χόνδου, 2009, 35).

Συμπερασματικά και κλείνοντας το κεφάλαιο για την αυτοεκτίμηση, η τελευταία αποτελεί ένα συναισθηματικό φαινόμενο, δηλαδή ο άνθρωπος τη βιώνει ως συναίσθημα. Τα άτομα με υψηλή ή χαμηλή αυτοεκτίμηση αντίστοιχα διακατέχονται από μια βασική ανθρώπινη ανάγκη και ωθούνται προς την μια ή την άλλη πλευρά συνειδητά αλλά και ασυνειδητά. Τέλος, η διαμόρφωση υψηλής ή χαμηλής αυτοεκτίμησης σηματοδοτεί έναν εσωτερικό ρυθμιστή της προσωπικότητας, ο οποίος καθοδηγεί τη συμπεριφορά προς την μια ή την άλλη κατεύθυνση (Παπάνης, 2011, 25). Στη συνέχεια ακολουθεί το κεφάλαιο για τα κίνητρα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΚΙΝΗΤΡΑ

3.1 ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ

Ξεκινώντας με τον όρο παρακίνηση, επισημαίνεται ότι αποτελεί μια βασική ψυχολογική διαδικασία, ιδιαίτερα σημαντική για την κατανόηση της συμπεριφοράς του ανθρώπου, η οποία είναι στενά συνδεδεμένη με την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης. Ύστερα από συμφωνία αρκετών μελετητών, προτιμήθηκε ο όρος παρακίνηση σε σχέση με τον όρο υποκίνηση, για την αποτύπωση του αγγλικού όρου *motivation*, διότι ο όρος υποκίνηση ενδέχεται να εμπεριέχει και αρνητική σημασία, εάν συσχετιστεί με τη σημασία της σκόπιμης καθοδήγησης (Camillery, 2007, 356).

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αποκαλύπτει ότι είναι δύσκολο να δοθεί ένας συγκεκριμένος ορισμός για την παρακίνηση. Ειδικότερα, ο Atkinson (1964), όρισε την παρακίνηση ως την άμεση επιρροή στο σθένος, στην κατεύθυνση και στην επιμονή προς μια πράξη. Κατά τους Maehr & Braskamp (1986), η παρακίνηση είναι μια διαδικασία, με την οποία τα άτομα διαθέτουν τους πόρους που κατέχουν, όπως τους ευχαριστεί. Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό, η παρακίνηση αφορά την συναισθηματική κατάσταση, η οποία παρακινεί κάθε άτομο να ενεργήσει σύμφωνα με έναν ορισμένο τρόπο. Οι περισσότεροι ορισμοί που δόθηκαν μέχρι σήμερα, συσχετίζουν την παρακίνηση με παράγοντες, οι οποίοι κινητοποιούν και κατευθύνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά (Κουφίδου, 2001, 106 - 107).

Επομένως, η διαδικασία της παρακίνησης περιλαμβάνει το σύνολο των σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των επιμέρους στοιχείων της, δηλαδή των αναγκών των κινήτρων και των στόχων. Συγκεκριμένα, η ανάγκη παράγει το κίνητρο και το κίνητρο με τη σειρά του οδηγεί στον καθορισμό των στόχων, προκειμένου να υλοποιηθούν. Η κατάκτηση των στόχων οδηγεί τελικά στην ικανοποίηση των αναγκών και στην μείωση των κινήτρων. Οι ανάγκες και τα κίνητρα ενδέχεται να είναι πρωτογενή ή δευτερογενή, οδηγώντας στον αντίστοιχο κάθε φορά στόχο. Κατά αντιστοιχία, τα τρία στοιχεία, τα οποία ορίζουν την παρακίνηση στο εργασιακό περιβάλλον είναι τα εργασιακά κίνητρα, οι ατομικές ανάγκες και οι εργασιακοί στόχοι (Μπουραντάς, 2002, 48).

Όπως προαναφέρθηκε, καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της παρακίνησης διαδραματίζουν τα κίνητρα. Τα κίνητρα αποτελούν μια ψυχολογική διαδικασία, η οποία καθοδηγεί, διεγείρει και διατηρεί την ανθρώπινη συμπεριφορά προς την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου. Γενικά, τα κίνητρα ορίζονται ως εκείνες οι δυνάμεις που κινητοποιούν το άτομο να ασχοληθεί ή να επιδιώξει κάτι. Η προέλευση των κινήτρων είναι δυνατόν να εντοπίζεται είτε στο ίδιο το άτομο, είτε στο

περιβάλλον του ατόμου, δηλαδή να είναι εσωτερικά ή εξωτερικά. Τα εσωτερικά κίνητρα αφορούν τους προσωπικούς λόγους κάθε ατόμου, όταν ασχολείται με κάποιο έργο, για να επιτύχει έναν στόχο. Δηλαδή, ένα άτομο είναι εσωτερικά κινητοποιημένο να εμπλακεί σε ένα έργο, αν το κάνει επειδή το έργο είναι από μόνο του αξιόλογο. Επομένως, το εσωτερικό κίνητρο αποτελεί μια πτυχή δραστηριότητας, την οποία οι άνθρωποι θεωρούν ευχάριστη από τη φύση της. Αντίθετα, τα εξωτερικά κίνητρα αφορούν τις εξωτερικές αιτίες, οι οποίες ωθούν ένα άτομο να ασχοληθεί με ένα έργο ή μια κατάσταση. Δηλαδή, ένα άτομο είναι εξωτερικά κινητοποιημένο εάν υιοθετεί μια συμπεριφορά, προκειμένου να επιτύχει κάποια εξωτερική αμοιβή. Επομένως, το εξωτερικό κίνητρο αποτελεί αμοιβή, η οποία δεν είναι εγγενής στη δραστηριότητα, σε αντίθεση με το εσωτερικό (Slavin, 2002, 155).

Τα κίνητρα εκτός από εσωτερικά και εξωτερικά, ενδέχεται να είναι είτε εγγενή, δηλαδή να έχουν κληρονομική βάση, όπως τα ένστικτα, είτε επίκτητα, δηλαδή να αποκτιούνται μέσα από διαδικασίες μάθησης και αλληλεπίδρασης. Επιπλέον, τα κίνητρα μπορεί να είναι φυσιολογικά, δηλαδή να εξυπηρετούν τη φυσιολογική λειτουργία του οργανισμού, μπορεί να είναι βιολογικά, εξυπηρετώντας την επιβίωση και την συντήρηση του οργανισμού, καθώς και ψυχολογικά, όπως το θυμικό και η προσωπικότητα (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 2011, 31).

Δεδομένου ότι η φύση των κινήτρων είναι πολύπλοκη, είναι αρκετά δύσκολο να δοθεί ομόφωνα ένας συγκεκριμένος ορισμός. Οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί μέχρι σήμερα, ορίζουν τα κίνητρα ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο, στο οποίο εδράζεται κάθε ορισμός. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνεται από την ψυχαναλυτική θεωρία, η προέλευση των κινήτρων βρίσκεται στο ασυνείδητο και το πέρασμα στο συνειδητό γίνεται ως σκέψεις και ιδέες, οι οποίες κινητοποιούν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Άλλες προσεγγίσεις, οι οποίες δίνουν έμφαση στο γνωστικό περιεχόμενο των κινήτρων, ορίζουν τα κίνητρα ως δυνάμεις που συνυπάρχουν με τη γνωστική διαδικασία, προσδιορίζοντας την κατεύθυνση και τους στόχους της. Σύμφωνα με άλλους ορισμούς, τα κίνητρα αφορούν την επίδραση αναγκών και επιθυμιών, κατευθύνοντας την ανθρώπινη συμπεριφορά (Slavin, 2002, 161).

Επομένως, τα κίνητρα, διαδραματίζοντας καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της παρακίνησης, ουσιαστικά κατευθύνουν και ωθούν το κάθε άτομο στην επίτευξη ενός στόχου. Από τα διάφορα είδη κινήτρων, κεντρική θέση στην παρούσα διπλωματική κατέχουν τα εργασιακά κίνητρα, τα οποία θα αναλυθούν παρακάτω.

3.2 ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΚΑΙ ΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ

Η παρακίνηση στον εργασιακό χώρο μπορεί να ορισθεί ως το σύνολο των ενεργειών, από τη πλευρά της διοίκησης, προκειμένου να διατηρηθεί και να ενισχυθεί η συμπεριφορά του εργαζομένου, κατά έναν ορισμένο τρόπο. Στην παρακίνηση των εργαζομένων, κεντρική θέση κατέχει η ώθησή τους να ενεργήσουν με θέληση, ενθουσιασμό, υπομονή και επιμονή, ώστε να επιτύχουν τους στόχους που έθεσε ο οργανισμός ή ο εργοδότης. Αντίστοιχα, στην οργανωτική ψυχολογία τα εργασιακά κίνητρα αναφέρονται στις προσπάθειες που ωθούν τα άτομα να επιτύχουν τους επαγγελματικούς τους στόχους (Χυτήρης, 2001, 62).

Κεντρική θέση στην οργανωτική / βιομηχανική ψυχολογία κατέχουν οι θεωρίες παρακίνησης και κινήτρων, οι οποίες διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: στις θεωρίες περιεχομένου και στις θεωρίες διαδικασιών. Οι θεωρίες περιεχομένου εξετάζουν τη φύση και το περιεχόμενο της παρακίνησης, ενώ οι θεωρίες διαδικασιών εστιάζονται στην διαδικασία της παρακίνησης, δηλαδή σε συνθήκες και συμπεριφορές. (Χυτήρης, 2001, 64).

Ξεκινώντας με τις θεωρίες περιεχομένου, καθοριστικής σημασίας είναι η πυραμίδα των ανθρώπινων αναγκών του Abraham Harold Maslow (1954). Ειδικότερα, ο Maslow πρότεινε ένα σύστημα ιεράρχησης των ανθρώπινων αναγκών και των κινήτρων, προσδιορίζοντας τις ανάγκες των εργαζομένων. Η ιεράρχηση των αναγκών αφορούσε πέντε επίπεδα, αρχίζοντας από κάτω προς τα πάνω. Προκειμένου να φτάσει το άτομο στο επόμενο επίπεδο, πρέπει να ικανοποιηθεί η ανάγκη του προηγούμενου επιπέδου, ώστε να δημιουργηθεί το κίνητρο να μετακινηθεί στο επόμενο. Επιπλέον, στο κατώτατο επίπεδο βρίσκονται οι φυσιολογικές ανάγκες του ανθρώπου, όπως η πείνα, η δίψα και η σεξουαλικότητα, ενώ το επόμενο αφορά τις ανάγκες για αγάπη και ασφάλεια. Ακολουθούν η ανάγκη για σύναψη κοινωνικών σχέσεων, η ανάγκη αυτοεκτίμησης και τέλος το άτομο πρέπει να κατακτήσει την ύψιστη ανάγκη για αυτοπραγμάτωση και επίτευξη των ανώτερων στόχων που έχει θέσει. Στη συγκεκριμένη θεωρία, διευκρινίζεται ότι μια ανάγκη σπανίως παύει να αποτελεί στοιχείο υποκίνησης, ενώ ο τύπος και η ένταση των αναγκών διαφέρουν μεταξύ των ατόμων. Η θεωρία του Maslow άσκησε σημαντική επιρροή στη διερεύνηση των αναγκών και των κινήτρων των εργαζομένων, από τους εργοδότες και τις επιχειρήσεις (Spector, 2007, 183).

Ακολούθως, στις θεωρίες περιεχομένου εξέχουσα σημασία κατέχει η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1959). Ουσιαστικά, αποτελεί εξέλιξη της θεωρίας του Maslow, διότι είναι μια ολοκληρωμένη θεωρία κινήτρων, η οποία βασίζεται στην θεωρία της επαγγελματικής ικανοποίησης. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Herzberg υπάρχουν δύο σημαντικοί παράγοντες, οι οποίοι βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση με την παρακίνηση του ατόμου: οι παράγοντες υγιεινής ή διατήρησης και οι παράγοντες

υποκίνησης ή παρακίνησης. Οι πρώτοι αφορούν περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως η διοίκηση της επιχείρησης, οι συνθήκες εργασίας, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η ασφάλεια, η ηγεσία, ο μισθός και η κοινωνική θέση. Οι παράγοντες υποκίνησης ή παρακίνησης σχετίζονται με παράγοντες, όπως το αντικείμενο της εργασίας, οι οποίοι παρέχουν κίνητρα και παρακινούν τους εργαζομένους. Τέτοιοι παράγοντες είναι η αναγνώριση, η προαγωγή, η ανάπτυξη, η ευθύνη και η επίτευξη στόχων. Ο ίδιος ο Herzberg, επισήμανε ότι μόνο οι παράγοντες υποκίνησης επιδρούν μόνιμα στη συμπεριφορά του εργαζομένου, διαμορφώνοντας τα κίνητρα εργασίας και ότι μια εργασία είναι ενδιαφέρουσα, εάν δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στο περιεχόμενο της, στην αναγνώριση που πηγάζει από αυτήν και στις δυνατότητες για ανάπτυξη του ατόμου. Συμπερασματικά, η θεωρία των δύο παραγόντων συνέβαλε αποφασιστικά στην καλύτερη κατανόηση της παρακίνησης των εργαζομένων και στον εμπλουτισμό του περιεχομένου της εργασιακής απασχόλησης (Μπουραντάς, 2002, 89).

Στη συνέχεια, οι Hackman & Oldham (1976), εξελίσσοντας τη θεωρία των δύο παραγόντων, διατύπωσαν την θεωρία των χαρακτηριστικών της εργασίας, αναπτύσσοντας τα δικά τους δεδομένα. Ειδικότερα, αναφέρουν ότι η υποκίνηση, η απόδοση, ο ρυθμός εναλλαγής προσωπικού και η ικανοποίηση από την εργασία επηρεάζονται από πέντε χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Αυτά περιλαμβάνουν την ποικιλία δεξιοτήτων, προκειμένου να εκτελεστεί μια εργασία, καθώς και το βαθμό συναίσθησης της ευθύνης που έχει κάθε εργαζόμενος, όσον αφορά τα καθήκοντα του. Επιπλέον, περιλαμβάνουν τη σπουδαιότητα της κάθε εργασίας, δηλαδή την επίδραση της εργασίας στους άλλους, την αυτονομία του ατόμου κατά την εκτέλεση της εργασίας, καθώς και την επανατροφοδότηση του εργαζομένου. Οι αλλαγές στα παραπάνω χαρακτηριστικά επιδρούν στον τρόπο που οι εργαζόμενοι βιώνουν τις αντιδράσεις σε αυτές τις αλλαγές, επηρεάζοντας τη συμπεριφορά και τα κίνητρα εργασίας. Αντίθετα, η ύπαρξη των χαρακτηριστικών αυτών σε μεγάλο βαθμό αυξάνει τα κίνητρα των εργαζομένων, βελτιώνοντας τα συναισθήματά τους. Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη θεωρία προτείνει ορισμένες αλλαγές στις διαστάσεις και στο περιεχόμενο της κάθε εργασίας, προκειμένου να βελτιωθούν η απόδοση, η ικανοποίηση και τα κίνητρα των εργαζομένων (Μπουραντάς, 2002, 93).

Επόμενη θεωρία παρακίνησης και εργασιακών κινήτρων είναι η θεωρία του Alderfer, η οποία αποτελεί μια παραλλαγή της θεωρίας του Maslow. Ο Alderfer ουσιαστικά επισήμανε στη θεωρία του, ότι υπάρχουν τρεις κατηγορίες αναγκών και όχι πέντε, όπως ανέφερε ο Maslow. Επιπλέον, τόνισε ότι η ιεράρχηση των αναγκών είναι υποκειμενική υπόθεση, ότι οι ανάγκες δεν ακολουθούν μια αυστηρή ιεραρχία και ότι κάθε άτομο παρακινείται ταυτόχρονα από πολλές ανάγκες ή από καμία. Σύμφωνα με τον Alderfer, οι ανάγκες διακρίνονται σε ανάγκες ύπαρξης, σε ανάγκες διασύνδεσης ή σχέσεων και σε ανάγκες ανάπτυξης. Οι ανάγκες ύπαρξης είναι οι φυσιολογικές ανάγκες ασφάλειας κάθε ατόμου, τις οποίες μπορεί να ικανοποιήσει μέσω του μισθού και μέσω του ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος. Οι ανάγκες διασύνδεσης αφορούν τις κοινωνικές ανάγκες του ατόμου για δημιουργία σχέσεων, αναγνώριση και σεβασμό. Τέλος, οι ανάγκες ανάπτυξης ικανοποιούν την επιθυμία για προσωπική

ανάπτυξη και ολοκλήρωση του ατόμου μέσα από την εργασία (Μπουραντάς, 2002, 98).

Μια άλλη εξίσου σημαντική θεωρία είναι η θεωρία της κάλυψης των επίκτητων αναγκών του McClelland (1953). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, οι ανάγκες των ανθρώπων είναι επίκτητες, εξελίσσονται και αλλάζουν κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, υποκινώντας τη συμπεριφορά των εργαζομένων. Οι τρεις σημαντικότερες επίκτητες ανάγκες είναι η ανάγκη για επιτεύγματα, η ανάγκη για αποδοχή και η ανάγκη για ισχύ. Η ανάγκη για επίτευξη περιλαμβάνει την ανατροφοδότηση, την προσωπική υπευθυνότητα και την μείωση του κινδύνου. Ουσιαστικά, αφορά την επιθυμία του ατόμου να πετύχει κάτι δύσκολο, φθάνοντας σε υψηλό επίπεδο επιτυχίας. Τα άτομα που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία εργάζονται σκληρά και τις περισσότερες φορές πετυχαίνουν τους στόχους τους. Η ανάγκη για αποδοχή περιλαμβάνει το κλίμα συνεργασίας, τον σεβασμό και την αποφυγή των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον. Τα συγκεκριμένα άτομα δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στον παράγοντα της αποδοχής, ο οποίος αποτελεί το κυριότερο κίνητρο εργασίας. Στην ανάγκη για δύναμη, συγκαταλέγονται η δυνατότητα επιρροής και η δυνατότητα διάκρισης. Τα άτομα αυτής της κατηγορίας επιδιώκουν την κατάκτηση της εξουσίας, προκειμένου να αναδειχθούν είτε σε προσωπικό επίπεδο, είτε προς όφελος της ομάδας (Daft, 2009, 147).

Τέλος, ο McGregor (1960) ανέπτυξε τη διπολική θεωρία X και Ψ, πιστεύοντας ότι οι προηγούμενες θεωρίες δεν συμπεριέλαβαν τις επιδράσεις του ανθρώπινου παράγοντα και της τεχνολογικής προόδου. Κατά την άποψη του, οι άνθρωποι και κατά συνέπεια οι εργαζόμενοι χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: στην κατηγορία X και στην κατηγορία Ψ. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι άνθρωποι, οι οποίοι τείνουν να αποφεύγουν την εργασία, δεν έχουν κίνητρα και φιλοδοξίες, ενώ αισθάνονται την ανάγκη καθοδήγησης και ελέγχου από τους άλλους. Τα κίνητρα για εργασία ενεργοποιούνται μόνο όταν αποφεύγουν την ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθυνών. Αντίθετα, τα άτομα της δεύτερης κατηγορίας θεωρούν ότι η εργασία είναι φυσιολογικό κομμάτι της ζωής τους, έχοντας αυξημένη ικανότητα αυτοελέγχου και επίλυσης εργασιακών προβλημάτων. Επομένως, στην κατηγορία X η υποκίνηση και τα κίνητρα εφαρμόζονται αποκλειστικά στις βασικές ανάγκες, ενώ στην κατηγορία Ψ εφαρμόζονται σε όλα τα επίπεδα αναγκών (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2003, 64).

3.3 ΘΕΩΡΙΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΚΑΙ ΤΑ ΕΡΓΑΣΙΑΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ

Περνώντας στις θεωρίες διαδικασιών (μηχανιστικές θεωρίες) για την παρακίνηση και τα εργασιακά κίνητρα, αρχικά αξίζει να αναλυθεί η θεωρία των προσδοκιών του Vroom (1964). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η συμπεριφορά ενός ατόμου κατά έναν ορισμένο τρόπο, εξαρτάται από τη δύναμη της προσδοκίας, από την πεποίθηση και από την ελκυστικότητα ενός προσδοκώμενου αποτελέσματος. Στον χώρο εργασίας, οι εργαζόμενοι κατά τον Vroom, παρακινούνται πιστεύοντας πως το επίπεδο της απόδοσης τους σχετίζεται με τις εσωτερικές και με τις εξωτερικές αμοιβές. Θεωρούν και επιδιώκουν να φτάσουν στο επιθυμητό επίπεδο απόδοσης, διότι οι ανταμοιβές έχουν ιδιαιτέρως μεγάλη αξία γι' αυτούς (Koontz & Weihrich, 2007, 41).

Επομένως, τα τρία χαρακτηριστικά, τα οποία επηρεάζουν τα άτομα στην εργασία τους είναι η επιθυμία των ανταμοιβών, η προσδοκία των ανταμοιβών και η προσδοκία της απόδοσης. Το πρώτο εστιάζεται στους ατομικούς στόχους των εργαζομένων, η εκπλήρωση των οποίων οδηγεί στην επιθυμία για ανταμοιβή. Το δεύτερο χαρακτηριστικό αφορά την υποκειμενική πιθανότητα ανταμοιβής του ατόμου και το τρίτο την υποκειμενική πιθανότητα επιπέδου απόδοσης του ατόμου. Άλλοι παράγοντες που επιδρούν στην υποκίνηση του εργαζομένου είναι οι δεξιότητες, η προσωπικότητα και η αντίληψη για το ρόλο εργασίας. Συμπερασματικά, το θεωρητικό αυτό μοντέλο δείχνει πως η παρακίνηση και τα κίνητρα ενός εργαζομένου επηρεάζονται από το σθένος, τη λειτουργικότητα και την επιτυχία του προσδοκώμενου αποτελέσματος (Koontz & Weihrich, 2007, 42).

Στη συνέχεια, οι Porter & Lawler (1967), με αφορμή την θεωρία των προσδοκιών προχώρησαν στη θεωρία του προτύπου της υποκινητικής διαδικασίας. Βασικές έννοιες της θεωρίας τους, αποτέλεσαν η προσπάθεια, η απόδοση, οι ανταμοιβές και η ικανοποίηση. Η προσπάθεια εξαρτάται από τις προσδοκίες του εργαζομένου ανάμεσα στην προσπάθεια που πρέπει να καταβάλει, την απόδοση, τις ανταμοιβές και την αξία όλων αυτών, αποτελώντας την εξωτερίκευση της παρακίνησης και των κινήτρων. Η απόδοση εξαρτάται από το ρόλο, τις ικανότητες και την αντίληψη του εργασιακού στόχου του ατόμου, ενώ οι ανταμοιβές, οι οποίες διακρίνονται σε εσωτερικές και εξωτερικές, είναι το αποτέλεσμα της απόδοσης. Επιπλέον, η ικανοποίηση βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με τις ανταμοιβές, συνθέτοντας τη θεωρία για τα κίνητρα της εργασίας και τη σχέση μεταξύ απόδοσης και ικανοποίησης. Ουσιαστικά, η θεωρία των Porter & Lawler προσδίδει στην διαδικασία της παρακίνησης την έννοια του συνεχούς κυκλώματος, διότι εάν ο εργαζόμενος επιθυμεί να κρατήσει τις ανταμοιβές από την εργασία, τότε οφείλει να κατακτήσει και να διατηρήσει την προσδοκώμενη επίδοση (Steers et al, 2004, 379).

Ακολούθως, στη θεωρία της στοχοθέτησης του Locke (1969), επισημαίνεται ότι κάθε ανθρώπινη ενέργεια πρέπει να έχει κάποιο σκοπό, προκειμένου να παρακινηθεί ο

εργαζόμενος. Οι στόχοι της ενέργειας προέρχονται από τις αξίες, τα κίνητρα και την προσωπικότητα του κάθε ατόμου. Επιπρόσθετα, η αξία που θεωρεί ο εργαζόμενος ότι έχει ένας παράγοντας της εργασίας του, σηματοδοτεί την ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια, σε περίπτωση εκπλήρωσης των προσδοκιών του. Οι στόχοι που θέτουν οι εργαζόμενοι πρέπει να είναι συγκεκριμένοι, να διατυπώνονται με σαφήνεια και να στηρίζονται στις ικανότητες και στην αυτοεκτίμηση του ατόμου. Αν και εφόσον οι εργαζόμενοι επιτύχουν τους στόχους που έχουν θέσει, τότε αισθάνονται ικανοποιημένοι και ενισχύονται η παρακίνηση και τα κίνητρα τους. Συμπερασματικά, η θεωρία της στοχοθέτησης δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην δέσμευση σε ένα στόχο, ως καθοριστικό στοιχείο για την επίτευξη του (Daft, 2009, 153).

Στην θεωρία της δικαιοσύνης του Adams (1965), η οποία στηρίζεται στη θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας του Festinger (1957), οι εργαζόμενοι οφείλουν να ακολουθούν πιστά τις επιταγές της ισότητας και της δικαιοσύνης. Σύμφωνα με την αρχή της γνωστικής ασυμφωνίας, όταν επικρατεί ασυμφωνία ανάμεσα στις ιδέες και στις πράξεις κάποιου ατόμου, τότε δημιουργείται ένταση, οδηγώντας το άτομο σε ενέργειες για να επανέλθει η ισορροπία. Η ένταση αυτή αποτελεί κίνητρο στον εργασιακό χώρο για ανάληψη εσωτερικής και εξωτερικής δράσης. Επιπλέον, η θεωρία της ισότητας συνδέεται με τη θεωρία της κοινωνικής σύγκρουσης, όπου τα άτομα βρίσκονται σε μια διαδικασία σύγκρουσης με τους άλλους, ώστε να ελέγξουν την ορθότητα των αξιών και των σκέψεων τους. Το συγκεκριμένο σημείο αναφοράς οδηγεί στην πρόκληση γνωστικής συμφωνίας ή γνωστικής ασυμφωνίας (Robbins et al, 2009, 124).

Στον χώρο εργασίας, η θεωρία της ισότητας στηρίζεται στις εισροές, δηλαδή στις ικανότητες, στα κίνητρα και στην εμπειρία και στις εκροές, δηλαδή στην αναγνώριση και στις ανταμοιβές του εργαζομένου. Εφόσον, ο λόγος της προσωπικής ανταμοιβής δια της προσωπικής αναφοράς ισούται με ένα, τότε υπάρχει ισότητα ανάμεσα σε αυτά που προσφέρει ένας εργαζόμενος και σε εκείνα, που απολαμβάνει από την εργασία του. Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι η οργανωσιακή δικαιοσύνη διακρίνεται στην διανεμητική δικαιοσύνη, η οποία εκφράζει τον βαθμό, στον οποίο ο εργαζόμενος αισθάνεται ότι ο εργοδότης είναι δίκαιος απέναντι του, αναφορικά με τα αποτελέσματα και στην διαδικαστική δικαιοσύνη, η οποία εκφράζει τον βαθμό, στον οποίο ο εργαζόμενος αισθάνεται ότι ο εργοδότης του είναι δίκαιος, αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων (Robbins et al, 2009, 124).

Συνεχίζοντας με τη θεωρία της ενίσχυσης του Skinner (1953), η συγκεκριμένη θεωρία βασίζεται στις έννοιες της ενίσχυσης και του νόμου του αποτελέσματος, όπου μια συμπεριφορά ενισχύεται ή εξασθενεί ανάλογα με τις συνέπειες. Ειδικότερα, εάν επιτευχθεί ένας στόχος που αξίζει, τότε η συμπεριφορά υιοθετείται και αν όχι απορρίπτεται. Στην περίπτωση της εργασίας, θετική ενίσχυση για τον εργαζόμενο αποτελούν οι αμοιβές, η προαγωγή, τα χρήματα, ενώ αρνητική η λήξη μιας πράξης, η οποία του δημιουργεί προβλήματα. Ως προς την συχνότητα της ενίσχυσης, η συνεχής ενίσχυση επιβάλλεται στα πρώτα στάδια εκμάθησης της συμπεριφοράς, ενώ η διακεκομμένη ενίσχυση είναι περισσότερο αποτελεσματική στη συνέχεια, διότι

παρέχει κίνητρα και διατηρεί τον εργαζόμενο σε εγρήγορση (Πλατσίδου & Γωνιδά, 2005, 64)

Στη θεωρία της κοινωνικής επιρροής των Salancik & Pfeffer (1977), οι ίδιοι οι εργαζόμενοι αποφασίζουν τι αισθάνονται για την εργασία τους και η απόφαση τους αυτή επηρεάζεται από το πώς συμπεριφέρονται άτομα που βρίσκονται σε παρόμοια εργασιακά περιβάλλοντα, ενώ στη θεωρία της διάθεσης των Judge et al (1998), οι εργαζόμενοι έχουν εσωτερικές διαθέσεις, οι οποίες καθορίζουν ορισμένες τάσεις, σχετικά με ένα επίπεδο ικανοποίησης και εργασιακών κινήτρων (Spector, 2007, 197).

Κλείνοντας, με την θεωρία των πτυχών της επαγγελματικής ικανοποίησης των Smith, Kendall & Hullin (1969), ο εργαζόμενος διακατέχεται από διαφορετικά συναισθήματα στις επιμέρους πτυχές της εργασίας και η επαγγελματική ικανοποίηση (η οποία θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο) σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της εργασίας, τα προσωπικά βιώματα και τις λύσεις που προτείνει ο εργαζόμενος (Spector, 2007, 201).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

4.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

Η ενασχόληση με το φαινόμενο της επαγγελματικής ικανοποίησης υπήρξε ένα από τα πιο δημοφιλή πεδία έρευνας και μελέτης στο χώρο της οργανωτικής / βιομηχανικής ψυχολογίας. Εκτός από την οργανωτική ψυχολογία, η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης απασχόλησε και απασχολεί και άλλους επιστημονικούς κλάδους, όπως την Κοινωνιολογία, την Νοσηλευτική, τις Οικονομικές επιστήμες, τους Ανθρώπινους πόρους και βέβαια το Management, δεδομένου ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται άμεσα με την παραγωγικότητα των εργαζομένων. Ωστόσο, η μελέτη και η διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης οδήγησαν σε έρευνες με αντικρουόμενα πολλές φορές συμπεράσματα, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για την ικανοποίηση των εργαζομένων (Weiss, 2002, 103).

Σύμφωνα με τον πιο διαδεδομένο ορισμό που δόθηκε από τον Locke (1976), η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να οριστεί ως μια θετική ή ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση, προερχόμενη από την αποτίμηση του ατόμου για την εργασία του ή από τις εμπειρίες του σε σχέση με αυτήν. Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ουσιαστικά μια θετική κατάσταση, η οποία απορρέει από την πεποίθηση του ατόμου, ότι το έργο του ανταποκρίνεται στα αξιακά του πρότυπα. Η αξία του ατόμου αναφέρεται στον τρόπο δράσης του, με σκοπό την διατήρηση ή την επίτευξη ενός εργασιακού στόχου (Wright & Davis, 2003, 74).

Οι Smith, Kendal και Hulin (1969), ορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση ως την αίσθηση που έχει ένα άτομο για την εργασία του. Έπειτα, ο Vroom (1982), όρισε την επαγγελματική ικανοποίηση, ως το συναισθηματικό προσανατολισμό των εργαζομένων έναντι των εργασιακών τους ρόλων. Ο Schultz (1982), επισήμανε ότι η ικανοποίηση από την εργασία αποτελεί την ψυχολογική διάσταση των ανθρώπων έναντι της εργασίας τους (Ηλιοφώτου, Γεωργίου & Σωκράτους, 2014, 20).

Κατά τον Spector (1985), η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με τον βαθμό εκπλήρωσης των αναγκών του ατόμου, στο περιβάλλον εργασίας του. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Spector (1997), υπάρχουν δύο πτυχές της επαγγελματικής ικανοποίησης. Η πρώτη θεωρεί την επαγγελματική ικανοποίηση ως ένα μοναδικό, συνολικό συναίσθημα απέναντι στην εργασία και η δεύτερη εστιάζει το ενδιαφέρον της σε επιμέρους πτυχές της εργασίας, όπως οι εργασιακές συνθήκες και η φύση της εργασίας. Η επαγγελματική ικανοποίηση ως έννοια, συνδέεται με τα θετικά συναισθήματα του ατόμου για το επάγγελμα του (Spector, 2007, 162).

Ο Kohler (1988), θεωρεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία αναφέρεται σε μια ολική στάση του ατόμου και στα συναισθήματα

του, αναφορικά με την εργασία. Ειδικότερα, προέρχεται από την ικανοποίηση, η οποία πηγάζει από τις διαφορετικές πτυχές του επαγγέλματός του, όπως η αυτονομία, η δημιουργικότητα, ο σεβασμός, η ανάληψη ευθυνών, ο μισθός, και η προαγωγή (Sempene et al, 2002, 31).

Οι Warr & Landy (1989), υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση δεν είναι σταθερή, εννοώντας ότι είναι σχεδόν αδύνατο να βρεθεί απόλυτη ικανοποίηση στον εργαζόμενο, ενώ ακόμα και αν υπάρξει είναι πολύ πιθανό να ανατραπεί λόγω των διαφορετικών επιμέρους παραγόντων που την προσδιορίζουν. Οι Rice, Gentile και McFarlin (1991), επισημαίνουν ότι η συνολική επαγγελματική ικανοποίηση καθορίζεται από επιμέρους όψεις της εργασίας, ενώ σύμφωνα με τους Grannay, Smith και Stone (1992), η επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται ως η στάση που έχει ο εργαζόμενος για το επάγγελμα του, η οποία πηγάζει από τη σύγκριση που κάνει το άτομο ανάμεσα σε αυτά που πέτυχε και σε εκείνα που θα μπορούσε να πετύχει (Παπάνης & Ρόντος, 2005, 91).

Ακολουθώντας, κατά τον Weiss (2002), η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια συμπεριφορά, εννοώντας την θετική κρίση του ατόμου για την εργασία ή τις συνθήκες της. Ως συμπεριφορά νοείται η συναισθηματική αξιολόγηση, η οποία προδιαθέτει το άτομο να συμπεριφερθεί. Επομένως, η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μια στάση ως προς την εργασία (Χαλάς, 2010, 9).

Κατά τους Κουστέλιο και Κουστέλιου (2001), ένας ευρύτατα αποδεκτός ορισμός για την επαγγελματική ικανοποίηση είναι αυτός του Baron (1986), ο οποίος την ορίζει ως τη θετική ή αρνητική στάση που έχει το άτομο για την εργασία του. Οι ίδιοι μάλιστα θεωρούν την ικανοποίηση από την εργασία, μια πολυδιάστατη έννοια, ενώ αρνούνται την ύπαρξη μιας σφαιρικής ικανοποίησης (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001, 33).

Σύμφωνα με τον Κάντα (2009), η ικανοποίηση από την εργασία προσδιορίζει μια συνολική και ενιαία στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία του, η οποία αποτελείται από αρκετές διαφορετικές πτυχές, οι οποίες λαμβάνονται υπόψη, προκειμένου να εκτιμηθεί η συνολική επαγγελματική ικανοποίηση. Συνεχίζει επισημαίνοντας ότι η επαγγελματική ικανοποίηση διακρίνεται σε εσωγενή και σε εξωγενή ικανοποίηση. Η πρώτη αναφέρεται στις πτυχές της εργασίας, οι οποίες αφορούν το περιεχόμενό της, ενώ η δεύτερη σχετίζεται με το πλαίσιο, στο οποίο διεξάγεται η εργασία (Κάντας, 2009, 29).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι παρά την πληθώρα μελετών και ερευνών σχετικά με το φαινόμενο της επαγγελματικής ικανοποίησης, οι περισσότεροι ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη ότι είναι ελάχιστοι εκείνοι που επιχείρησαν να διατυπώσουν έναν αυστηρά εννοιολογικό και λειτουργικό ορισμό (Κάντας, 2009, 35).

4.2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης έχει συνδεθεί στενά με τα κίνητρα για εργασία, με τις στάσεις και με τις αξίες. Είναι αρκετά δύσκολο, ο εργαζόμενος να νιώσει ικανοποίηση από την εργασία του, εάν δεν έχει κίνητρα, αλλά μπορεί να έχει κίνητρα χωρίς απαραίτητα να είναι ικανοποιημένος. Ουσιαστικά, η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης αποτελεί συνδυαστικό κρίκο ανάμεσα στις θεωρίες κινήτρων και στην εφαρμογή τους στο χώρο εργασίας (Κάντας, 2009, 43).

Ξεκινώντας με τη θεωρία του Maslow (1954) για τις ανθρώπινες ανάγκες, ο ίδιος συνέδεσε την επαγγελματική ικανοποίηση με την ικανοποίηση των πέντε ιεραρχικών αναγκών του ανθρώπου (όπως αναλύθηκε στο κεφάλαιο των κινήτρων). Ειδικότερα, οι παράγοντες παρακίνησης αντιπροσωπεύουν τις ανάγκες των εργαζομένων και η προσπάθεια ικανοποίησης μιας ανάγκης λειτουργεί ως κίνητρο για την διαμόρφωση συμπεριφοράς στην εργασία. Στο επίκεντρο βρίσκεται η προσπάθεια ικανοποίησης των αναγκών στο επίπεδο, όπου αυτές δεν έχουν ακόμη καλυφθεί. Έτσι, ο εργοδότης ή η επιχείρηση στρέφονται στην ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων, προκειμένου να τους δημιουργήσουν κίνητρα, τα οποία τελικά θα τους οδηγήσουν στην επαγγελματική ικανοποίηση (Ηλιοφώτου, Γεωργίου & Σωκράτους, 2014, 25 - 27).

Η σύνδεση της επαγγελματικής ικανοποίησης με τα κίνητρα είναι χαρακτηριστική και στη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1959). Σύμφωνα με τον Herzberg, δύο παράγοντες επηρεάζουν την συμπεριφορά του ανθρώπου: η ικανοποίηση και η δυσαρέσκεια. Η πρώτη συνδέεται με τα κίνητρα ή τους εσωτερικούς παράγοντες, ενώ η δεύτερη με τους εξωτερικούς παράγοντες. Ορισμένοι εργαζόμενοι είναι ευχαριστημένοι με την εργασία τους, γεγονός που οφείλεται στην πραγματοποίηση της ίδιας της δουλειάς και άλλοι δυσαρεστημένοι, εξαιτίας του περιβάλλοντός εργασίας. Καθοριστικό σημείο της θεωρίας του αποτελεί το ότι τα άτομα πιστεύουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με εσωτερικούς παράγοντες, όπως η επιτυχία και η εξέλιξη, ενώ η δυσαρέσκεια με εξωτερικούς παράγοντες, όπως ο μισθός και οι συνθήκες εργασίας. Τέλος, μέσω της θεωρίας των δύο παραγόντων εντοπίζονται οι στόχοι και τα κίνητρα των εργαζομένων, τα οποία θα προκαλέσουν επαγγελματική ικανοποίηση (Ζαβλάνος, 2002, 32).

Ακολούθως, στη θεωρία των προσδοκιών του Vroom (1964), υπάρχει επίσης σύνδεση των κινήτρων με την επαγγελματική ικανοποίηση. Ο Vroom διατύπωσε την άποψη ότι τόσο η παρακίνηση (όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο), όσο και η επαγγελματική ικανοποίηση προσδιορίζονται από την σχέση ανάμεσα στην προσπάθεια και στην απόδοσή του ατόμου, τη σχέση ανάμεσα στη δουλειά και στα αποτελέσματά της και τέλος τα επιθυμητά αποτελέσματα. Τα άτομα, τα οποία πραγματοποιούν την εργασία τους με καλύτερο τρόπο θεωρούν ότι υπάρχει

επιτυχημένη σχέση ανάμεσα στην πραγματοποίηση της εργασίας και στις αμοιβές, γεγονός που επιφέρει επαγγελματική ικανοποίηση (Ζαβλάνος, 2002 38).

Περνώντας στους παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση, αρχικά αξίζει να αναφερθεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να εξετασθεί ως ανεξάρτητη και ως εξαρτημένη μεταβλητή. Στην περίπτωση που εξετάζεται ως ανεξάρτητη μεταβλητή, η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται καθοριστικός παράγοντας ή αίτιο. Έτσι, δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο πώς επιδρά στην εργασιακή συμπεριφορά του ατόμου, στην παραγωγικότητα και στην αποδοτικότητά του. Στην περίπτωση που εξετάζεται ως εξαρτημένη μεταβλητή, τότε η επαγγελματική ικανοποίηση είναι το αποτέλεσμα διαφόρων παραγόντων στο χώρο εργασίας, οι οποίοι σχετίζονται, είτε με το περιεχόμενο είτε με το πλαίσιο εργασίας. Επομένως, στην πρώτη περίπτωση γίνεται διερεύνηση των συνεπειών από την έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης, ενώ στην δεύτερη εξετάζονται οι παράγοντες που την προσδιορίζουν (Κάντας, 2009, 62).

Λαμβάνοντας υπόψη, ότι η επαγγελματική ικανοποίηση εξετάζεται ως εξαρτημένη μεταβλητή, γίνεται αντιληπτό ότι πρόκειται για μια πολυδιάστατη έννοια, η οποία σηματοδοτεί την αλληλεπίδραση μεταξύ διαφόρων παραγόντων, όπως των ευθυνών, των ρόλων, των καθηκόντων και των κινήτρων. Προκειμένου να κατανοηθούν πλήρως οι στάσεις του ατόμου, αναφορικά με την εργασία και οι παράγοντες, οι οποίοι την επηρεάζουν, είναι απαραίτητη η ανάλυση της εργασίας στα συστατικά της στοιχεία (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001, 71).

Ένας από τους πιο δημοφιλείς τρόπους κατηγοριοποίησης των παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση, ήταν αυτός του Locke (1976). Ειδικότερα, ο Locke χωρίς να προτείνει ένα συγκεκριμένο όργανο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης, επισήμανε ότι οι παράγοντες που επιδρούν στην τελευταία είναι το επάγγελμα, ο μισθός, η προαγωγή, η λεκτική αναγνώριση, οι συνθήκες εργασίας, ο εαυτός, οι συνάδελφοι και η εταιρεία ή ο εργοδότης (Κάντας, 2009, 64).

Ξεκινώντας με το επάγγελμα, τα γνώρισμα της εργασίας, όπως η δημιουργικότητα, η αυτονομία και οι ευκαιρίες μάθησης βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση με το ενδιαφέρον του εργαζομένου και την ικανοποίηση από το επάγγελμά του. Έχει ιδιαίτερη σημασία, ο εργαζόμενος να βρίσκει ενδιαφέρον και σημαντικό το επάγγελμά του, προκειμένου να επέλθει επαγγελματική ικανοποίηση. Επίσης, η ικανοποίηση αυξάνεται, όταν επιτρέπεται στον εργαζόμενο να αξιοποιήσει τις δεξιότητες και τις ικανότητές του. Επιπλέον, τα άτομα που θεωρούν ότι ο μισθός τους ανταποκρίνεται στην προσπάθεια που καταβάλουν, παρουσιάζουν επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ πέρα από τις οικονομικές απολαβές, η επιβράβευση, η οποία δίνεται με τη μορφή προαγωγής, επηρεάζει θετικά την διάθεση και την ψυχολογία των εργαζομένων. Στους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης ανήκει και η λεκτική αναγνώριση, η οποία προέρχεται από άτομα που σέβονται και εκτιμούν οι εργαζόμενοι, όπως οι συνάδελφοι ή ο προϊστάμενος. Ουσιαστικά, η αναγνώριση

αποτελεί ένα είδος ανατροφοδότησης για τον εργαζόμενο, βοηθώντας τον να συνειδητοποιήσει κατά πόσο οι στόχοι του επιτεύχθηκαν. Τέλος, ιδιαίτερη σημασία για την ικανοποίηση των εργαζομένων έχουν οι συνθήκες εργασίας, εκτιμώντας περισσότερο το φυσικό περιβάλλον, το οποίο είναι άνετο και δεν θέτει σε κίνδυνο την σωματική και ψυχική τους ακεραιότητα (Κάντας, 2009, 65 – 69).

Περνώντας στους συντελεστές, οι οποίοι κατά την κατηγοριοποίηση του Locke, αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση επαγγελματικής ικανοποίησης, η άποψη του ατόμου για τον ίδιο του τον εαυτό και η αυτοεκτίμησή του αποτελούν πηγές ύπαρξης ικανοποίησης από την εργασία. Όταν το άτομο αισθάνεται ότι αξίζει και η δουλειά του ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του, τότε και η εργασία του είναι αποδοτική. Σε ένα επόμενο επίπεδο ο Locke (1976), υποστήριξε ότι υπάρχουν δύο είδη ανθρώπινων σχέσεων σε έναν οργανισμό, δηλαδή οι επιχειρησιακές και οι σχέσεις οντότητας. Στην επιχειρησιακή σχέση, δύο ή περισσότεροι άνθρωποι προσφέρουν συγκεκριμένες υπηρεσίες ο ένας στον άλλο, ενώ στην σχέση οντότητας, ο δεσμός των ατόμων βασίζεται στην αλληλοεκτίμηση και στον αμοιβαίο σεβασμό και θαυμασμό. Η σχέση των εργαζομένων μεταξύ τους έχει καθοριστική σημασία για την θετική ή αρνητική στάση του ατόμου προς την εργασία του. Είναι λοιπόν αυτονόητο, ότι οι εργαζόμενοι είναι περισσότερο ικανοποιημένοι, όταν ο προϊστάμενος τους σέβεται και τους ενθαρρύνει και όταν οι συνεργάτες τους βοηθούν και τους εκτιμούν. Τέλος, ο οργανισμός ή η εταιρεία καθορίζει τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα του εργαζομένου, τις πιθανότητες για προαγωγή και τις συνθήκες εργασίας, επηρεάζοντας ολοκληρωτικά την ικανοποίηση του ατόμου από την εργασία του (Κάντας, 2009, 69 – 71).

Εκτός από τους παραπάνω παράγοντες, σύμφωνα με αρκετές μελέτες η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται σημαντικά από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου και ειδικότερα από την ηλικία, από το φύλο, από τα έτη προϋπηρεσίας και από την προσωπικότητα του εργαζομένου. Επιπλέον, ο Warr (2005), κάνοντας το δικό του διαχωρισμό για τους παράγοντες, οι οποίοι καθορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση, επισήμανε ότι η τελευταία διακρίνεται σε εσωγενή και σε εξωγενή ικανοποίηση. Η εσωγενής ικανοποίηση περιλαμβάνει ποικιλία δραστηριοτήτων, ελευθερία στον τρόπο εκτέλεσης της εργασίας και ευκαιρίες για προσωπικό έλεγχο, ενώ η εξωγενής αναφέρεται στις εργασιακές συνθήκες, στις οικονομικές απολαβές και στις διαπροσωπικές σχέσεις (Κάντας, 2009, 74).

Λαμβάνοντας υπόψη την δυσκολία προσέγγισης της επαγγελματικής ικανοποίησης, δεδομένου ότι δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός, καθώς και την ποικιλία και την πολυπλοκότητα των παραγόντων, οι οποίοι την επηρεάζουν, γίνεται αντιληπτό ότι η ικανοποίηση από την εργασία ερμηνεύεται διαφορετικά από άνθρωπο σε άνθρωπο. Οι παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση είναι τόσοι, όσες και οι ερευνητικές προσπάθειες προσδιορισμού της ικανοποίησης από την εργασία (Κάντας, 2009, 89).

4.3 Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Στο επίπεδο της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν την επαγγελματική ομάδα, η οποία επηρεάζει καθοριστικά τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών. Όλες οι παράμετροι που αφορούν τον εκπαιδευτικό, όπως οι συνθήκες εργασίας, η επιμόρφωση και η επαγγελματική του ικανοποίηση έχουν ιδιαίτερη σημασία. Το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού βρίσκεται εδώ και αρκετά χρόνια στο επίκεντρο, διότι συνδέεται με την ανάπτυξη και με την εξέλιξη των παιδιών και με το μέλλον της κοινωνίας (Παπαναούμ, 2003, 28).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διότι ο βαθμός ικανοποίησης από την εργασία επηρεάζει την αποδοτικότητα, την δημιουργικότητα και την ψυχική και σωματική υγεία του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, ο όρος επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού αναφέρεται στην συναισθηματική σχέση του εκπαιδευτικού με τον διδακτικό του ρόλο και προκύπτει από τη διάκριση της σχέσης ανάμεσα σε αυτό που αποζητά ο εκπαιδευτικός από το επάγγελμά του και σε εκείνο που αντιλαμβάνεται ότι προσφέρει στον ίδιο (Ταρασιάδου & Πλατσίδου, 2009, 142).

Σύμφωνα με τον Lortie (1975), η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί την προθυμία των ίδιων να επιλέξουν το ίδιο επάγγελμα, αν έπρεπε να ξεκινήσουν από την αρχή την καριέρα τους. Οι Bacharach και Bamberger (1990), υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η ευχαρίστηση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, η οποία συνδέεται με την πρόθεσή τους να παραμείνουν στο επάγγελμα. Κατά τους Hoy και Miskel (1991), η επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση ορίζεται ως μια συναισθηματική κατάσταση ικανοποίησης ή απογοήτευσης του εκπαιδευτικού, σε σχέση με τον επαγγελματικό του ρόλο, η οποία προκύπτει όταν αξιολογεί την εργασία του. Το πεδίο ικανοποίησης από την εργασία βρίσκεται στην εκπλήρωση των στόχων και των αναγκών του εκπαιδευτικού (Ηλιοφώτου, Γεωργίου & Σωκράτους, 2014, 21 - 22).

Από την άλλη πλευρά η Evans (1999), υποστήριξε ότι η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι διαφορούμενη, προτείνοντας τον επαναπροσδιορισμό της σχέσης με τις παραμέτρους της επαγγελματικής ολοκλήρωσης και της επαγγελματικής απόλαυσης. Η πρώτη έννοια αναφέρεται στην αξιολόγηση σχετικά με την ορθή εκτέλεση της εργασίας στην εκπαίδευση, βασισμένη στην υπόθεση ότι οι επιτυχίες ενισχύουν την ικανοποίηση, ενώ η δεύτερη αφορά τον βαθμό, στον οποίο ο εκπαιδευτικός είναι ευχαριστημένος με τις συνθήκες εργασίας (Παπαναούμ, 2003, 53).

Επίκεντρο αρκετών μελετών, υπήρξε η διερεύνηση των παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από εξωτερικούς και από εσωτερικούς παράγοντες. Στους εξωτερικούς παράγοντες ανήκουν οι συνθήκες

εργασίας στο σχολείο και οι οικονομικές απολαβές, ενώ στους εσωτερικούς, η εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους. Άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους είναι οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και με τους συναδέλφους τους, το επίπεδο αυτονομίας και δημιουργικότητας, καθώς και η πρόοδος των μαθητών (Parvin & Kabir, 2011, 114 - 120).

Οι Dinham και Scott (1998), προσπαθώντας να διερευνήσουν τους παράγοντες ικανοποίησης από την εργασία, πρότειναν ένα μοντέλο επαγγελματικής ικανοποίησης στην εκπαίδευση, με τρεις περιοχές παραγόντων. Ειδικότερα, στην πρώτη περιοχή ανήκουν εσωτερικοί παράγοντες, οι οποίοι αναφέρονται στον πυρήνα της διδασκαλίας. Στους παράγοντες της πρώτης περιοχής συγκαταλέγονται η επιτυχία του μαθητή, η θετική αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς του μαθητή, οι θετικές σχέσεις με τους συμμαθητές, η αυτοανάπτυξη, η γνώση των επαγγελματικών δεξιοτήτων και η αίσθηση συμμετοχής σε ένα συλλογικό και υποστηρικτικό περιβάλλον. Στην δεύτερη περιοχή ανήκουν εξωτερικοί παράγοντες σε σχέση με το έργο της διδασκαλίας, οι οποίοι προκαλούν δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς. Ως τέτοιοι, θεωρούνται ο φόρτος εργασίας, οι απόψεις της κοινωνίας για τους εκπαιδευτικούς, η αρνητική εικόνα που προβάλλεται για τους εκπαιδευτικούς από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, οι αυξημένες προσδοκίες και ευθύνες των εκπαιδευτικών, η έλλειψη υπηρεσιών υποστήριξης και οι ευκαιρίες προαγωγής. Η τρίτη περιοχή περιλαμβάνει παράγοντες, οι οποίοι αναφέρονται στο επίπεδο του σχολείου και αντικατοπτρίζουν τις συνθήκες εργασίας. Οι παράγοντες αυτής της κατηγορίας είναι η σχολική ηγεσία, το σχολικό κλίμα, ο τρόπος λήψης αποφάσεων στο σχολείο, η φήμη του σχολείου και τέλος η υποδομή του (Ηλιοφώτου, Γεωργίου & Σωκράτους, 2014, 33 - 35).

Σύμφωνα με μια άλλη κατηγοριοποίηση, οι παράγοντες, οι οποίοι θεωρούνται υπεύθυνοι για την θετική στάση των εκπαιδευτικών και τα συναισθήματα που βιώνουν, κατά τη διάρκεια εκτέλεσης της εργασίας τους, διακρίνονται σε οργανωτικούς και σε δημογραφικούς. Συγκεκριμένα, ο Warr (2005), επισήμανε ότι στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επιδρούν εργασιακοί παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την ψυχολογική ευχαρίστησή τους. Οι παράγοντες αυτοί χωρίζονται σε ενδογενείς και σε εξωγενείς (Warr, 2005, 192).

Στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι, οι ενδογενείς παράγοντες αφορούν κυρίως τις δραστηριότητες στην τάξη. Στους ενδογενείς παράγοντες συγκαταλέγονται η αξιοποίηση των προσόντων των εκπαιδευτικών, η υπευθυνότητα καθώς και το ευχάριστο σχολικό κλίμα. Επίσης, ενδογενείς παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης θεωρούνται η ελευθερία στη λήψη αποφάσεων στις σχολικές δράσεις, οι ποικίλες δραστηριότητες, η αξιολόγηση της πορείας μιας εργασίας, καθώς και οι ευκαιρίες για προαγωγή (Warr, 2005, 204). Ουσιαστικά, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με τις ευκαιρίες αυτονομίας και δημιουργικότητας στη λήψη αποφάσεων, κατά τη διάρκεια των σχολικών δραστηριοτήτων. Επομένως, ο κάθε εκπαιδευτικός εργάζεται από μόνος του

δημιουργικά για την επίτευξη των στόχων του σχολείου, όταν είναι ευτυχισμένος στο χώρο εργασίας του (Bogler & Nir, 2012, 288 – 297).

Στους εξωγενείς παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, κατατάσσονται ο μισθός, το ωράριο καθώς και οι συνθήκες εργασίας. Επίσης, βασικοί παράγοντες αποτελούν οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, η επικοινωνία με τους συναδέλφους, η αυτονομία και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, καθώς και η ποιότητα της σχέσης με τον διευθυντή του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων αισθάνονται περισσότερο ικανοποιημένοι, όταν νιώθουν ασφαλείς στο χώρο εργασίας, ελαχιστοποιώντας τον κίνδυνο απόλυσης και την έλλειψη επικοινωνίας με τους συναδέλφους τους. Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι οι σημαντικότεροι εξωγενείς παράγοντες είναι η υποστήριξη και η ασφάλεια από τη διοίκηση του σχολείου και η διαθεσιμότητα των σχολικών πόρων (Sharma & Jyoti, 2009, 52 -74).

Τέλος, στους δημογραφικούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η ηλικία, το φύλο, το εκπαιδευτικό και οικονομικό υπόβαθρο, η οικογενειακή κατάσταση και τα χρόνια προϋπηρεσίας έχουν καταγραφεί ως σημαντικοί παράμετροι επιρροής. (Sharma & Jyoti, 2009, 72 -74).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

5.1 ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα πιο διαδεδομένα πεδία έρευνας και μελέτης τις τελευταίες δεκαετίες. Αρκετές έρευνες στον διεθνή χώρο επιχείρησαν να προσδιορίσουν τις πηγές ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, διερευνώντας τους παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση (Ηλιοφώτου, Γεωργίου & Σωκράτους, 2014, 56).

Η Nias (1981), σε έρευνα που διεξήγαγε στην Αγγλία, ανέλυσε τις αιτίες επαγγελματικής ικανοποίησης, μέσα από την ανάλυση στοιχείων 100 πτυχιούχων φοιτητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι πηγές ικανοποίησης, όπως διαπιστώθηκε, συνδέονταν με την ίδια τη φύση της εργασίας και ειδικότερα με την προσωπική ικανότητα και άνεση των εκπαιδευτικών, με την συναισθηματική ικανοποίηση και με την επέκταση των δεξιοτήτων τους (Ηλιοφώτου, Γεωργίου & Σωκράτους, 2014, 57).

Στην έρευνα του Sim (1990), συμμετείχαν 930 εκπαιδευτικοί και εξετάστηκαν οι παράγοντες, οι οποίοι συμβάλουν στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Οι παράγοντες, οι οποίοι ξεχώρισαν, επηρεάζοντας την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, ήταν σχετικοί με τους όρους εργασίας, το ρόλο του εκπαιδευτικού και τις πρακτικές διδασκαλίας. Ουσιαστικά, η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος εργασίας, με τους εκπαιδευτικούς να μπορούν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, συνδέθηκε με μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση (Ηλιοφώτου, Γεωργίου & Σωκράτους, 2014, 65).

Σε άλλη έρευνα των Reyes και Pounder (1993), στις Η.Π.Α., στην οποία συμμετείχαν 697 εκπαιδευτικοί, διαπιστώθηκε ότι στα σχολεία, όπου το κλίμα ήταν περισσότερο ενθαρρυντικό και υποστηρικτικό, τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ήταν υψηλότερα. Μάλιστα, οι συγκεκριμένοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι το κλίμα στα ιδιωτικά σχολεία ήταν περισσότερο υποστηρικτικό από ότι στα δημόσια, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί της ιδιωτικής εκπαίδευσης να δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους (Ηλιοφώτου, Γεωργίου & Σωκράτους, 2014, 58).

Η επίδραση του παράγοντα σχολικό κλίμα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αποδείχθηκε και στην έρευνα που διεξήγαγαν οι Dinham και Scott (1998). Ειδικότερα, η έρευνα τους περιελάμβανε 892 εκπαιδευτικούς από την Αυστραλία, 609 εκπαιδευτικούς από τη Μεγάλη Βρετανία και 565 εκπαιδευτικούς από την Νέα Ζηλανδία. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας τους, το σχολικό κλίμα αποτελεί έναν από τους ισχυρότερους ενδοσχολικούς παράγοντες, οι οποίοι

επηρεάζουν την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού. Το κλίμα του σχολείου ήταν ο μόνος παράγοντας, ο οποίος διέφερε από σχολείο σε σχολείο στη συγκεκριμένη έρευνα, με υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σύγκριση με εκείνους στην Δευτεροβάθμια (Ηλιοφώτου, Γεωργίου & Σωκράτους, 2014, 61 – 62).

Η Shann (1998), στην έρευνα της με δείγμα 92 εκπαιδευτικούς στις Η.Π.Α., εξέτασε την επίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς στην ικανοποίηση από την εργασία τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών ασκούσαν σημαντική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, όπως αποδείχθηκε από την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί, που εργάζονταν σε σχολεία με υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Ηλιοφώτου, Γεωργίου & Σωκράτους, 2014, 66).

Οι Ma και MacMillan (1999), διερεύνησαν τη συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τις συνθήκες εργασίας, τα χαρακτηριστικά του πλαισίου, καθώς και τον έλεγχο από την διοικητική κουλτούρα του σχολείου, με δείγμα 2202 εκπαιδευτικούς στον Καναδά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι συνθήκες εργασίας επηρεάζουν θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, με σημαντικότερο παράγοντα επίδρασης, τον έλεγχο της διοίκησης (Ma & MacMillan, 1999, 39 – 47).

Η Evans (1998, 2000), εξετάζοντας στις έρευνες της, την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αναγνώρισε την ηγετική προσωπικότητα και συμπεριφορά του διευθυντή, ως τον σημαντικότερο παράγοντα, ο οποίος επηρεάζει την ικανοποίηση από την εργασία. Αυτό συμβαίνει λόγω της ικανότητας του διευθυντή – ηγέτη να διαμορφώνει συγκεκριμένα πλαίσια στους τομείς της ισότητας και της δικαιοσύνης, στην συλλογικότητα, στις διαπροσωπικές σχέσεις, στην αυτοαντίληψη και στην αυτοεικόνα. Ουσιαστικά, η συμπεριφορά και το ενδιαφέρον του διευθυντή επιδρούν καταλυτικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, με το υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης να αντιπροσωπεύει το στυλ ηγεσίας, το οποίο σέβεται τα αισθήματα των υφισταμένων του (Evans, 2001, 293 – 299).

Την επίδραση που ασκεί ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διερεύνησαν επίσης οι Davis και Wilson (2000). Ειδικότερα, στην έρευνα τους συμμετείχαν 44 διευθυντές και 660 δάσκαλοι δημοτικού, εξετάζοντας την προσπάθεια των διευθυντών να ενδυναμώσουν την κινητοποίηση και την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσο υψηλότερη είναι η κινητοποίηση του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή του σχολείου, τόσο περισσότερο ικανοποιημένος αισθάνεται ο εκπαιδευτικός από την εργασία του στην τάξη (Davis & Wilson, 2000, 349 – 351).

Σε άλλη έρευνα, η Bogler (2001), με δείγμα 745 εκπαιδευτικούς στο Ισραήλ, διερεύνησε τη σχέση της στρατηγικής λήψης αποφάσεων των διευθυντών, του στυλ

ηγεσίας και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματά της ήταν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επιδρούσαν στην ικανοποίηση από την εργασία τους. Ειδικότερα, οι αντιλήψεις τους για αυτοσεβασμό, αυτονομία, γόητρο και επαγγελματική ανάπτυξη επηρέαζαν περισσότερο την ικανοποίηση τους. Τέλος, όπως φάνηκε, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους ήταν μεγαλύτερη, όταν υπήρχαν συναισθήματα αυτοσεβασμού και επιτυχίας (Bogler, 2001, 163 – 166).

Από την άλλη πλευρά, οι Jabnoun και Fook (2001), διερεύνησαν τους παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, σε σχολεία της Μαλαισίας. Συγκεκριμένα, στην έρευνα εξετάστηκαν τόσο οι εσωτερικοί παράγοντες, όπως το περιεχόμενο της εργασίας, η διδασκαλία και η επαγγελματική ανάπτυξη, όσο και οι εξωτερικοί, όπως ο μισθός, η ηγεσία και οι διαπροσωπικές σχέσεις. Οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι με το περιεχόμενο της εργασίας και με τη διδασκαλία, ενώ παρουσιάστηκαν δυσαρεστημένοι με τις περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Από τους εξωτερικούς παράγοντες, οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι με όλους, εκτός από τον μισθό (Jabnoun & Fook, 2001, 72 – 83).

Σε άλλη έρευνα, οι Rhodes, Nevill και Allan (2004), εξέτασαν τους παράγοντες, οι οποίοι προκαλούν πολύ μεγάλη ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στους παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης, συγκαταλέγονται οι σχέσεις με τους συναδέλφους, η εργασία για την επίτευξη κοινών στόχων, η δυνατότητα ανταλλαγής εμπειριών, το σχολικό κλίμα επιτυχίας και η προσπάθεια επίτευξης αποτελεσματικών στόχων. Ανάμεσα στους πέντε σημαντικότερους παράγοντες, για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να ασκούν το επάγγελμά τους, ανήκουν ο μισθός, η αναγνώριση από την πολιτική εκπαιδευτική ηγεσία, η διάθεση για παροχή βοήθειας σε παιδιά, η ελαστική διοίκηση και η παροχή χρόνου για σχεδιασμό και οργάνωση της διδασκαλίας (Rhodes, Nevill & Allan, 2004, 74 – 82).

Στην Κύπρο, οι Zembylas και Papanastasiou (2004), με δείγμα 461 εκπαιδευτικούς εξέτασαν την συσχέτιση επαγγελματικής ικανοποίησης και κινήτρων των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι όσο αυξάνονται τα εξωτερικά κίνητρα τόσο αυξάνεται και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το επίσημο ωράριο και οι διακοπές υπήρξαν επίσης κίνητρα επιλογής του συγκεκριμένου επαγγέλματος. Το σπουδαιότερο κίνητρο ήταν η αυθόρμητη επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, χωρίς πίεση από την οικογένεια, αυξάνοντας τις πιθανότητες για ικανοποίηση από την εργασία (Zembylas & Papanastasiou, 2004, 357 – 370).

Επιπλέον, σε νέα έρευνα των Zembylas και Papanastasiou (2005), με δείγμα 449 εκπαιδευτικούς στην Κύπρο, εξετάστηκαν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη, την λήψη αποφάσεων, την προαγωγή και το κύρος. Όπως αποδείχθηκε από τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ήταν ικανοποιημένοι με το σύστημα προαγωγών, φάνηκαν

περισσότερο ευχαριστημένοι με τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και με τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Τέλος, φάνηκε ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, με την πρώτη να βρίσκεται σε υψηλότερα επίπεδα, όταν αυξάνεται η δεύτερη (Zembylas & Papanastasiou, 2005, 433 – 451).

Οι Zembylas και Papanastasiou (2006), σε άλλη έρευνα τους, με συμμετέχοντες 52 εκπαιδευτικούς στην Κύπρο, διερεύνησαν τις πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ως πηγές ικανοποίησης από την εργασία, την ικανοποίηση από τις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές, τις σχέσεις με τους συναδέλφους και τις ευκαιρίες των εκπαιδευτικών να προσφέρουν στους μαθητές τους (Zembylas & Papanastasiou, 2006, 229 – 240).

Ένα χρόνο αργότερα η Bolin (2007), εξέτασε τους παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, με δείγμα 434 εκπαιδευτικούς στην Κίνα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ως σημαντικούς παράγοντες την ηγεσία, την κοινωνική θέση, το άγχος για τα αποτελέσματα των μαθητών στις εξετάσεις και τους προσωπικούς παράγοντες (φύλο, ηλικία και χρόνια προϋπηρεσίας). Η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και η διδασκαλία μαθημάτων ασκούσαν σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Τέλος, παράγοντες επιρροής αποδείχθηκαν το άγχος των εκπαιδευτικών, ως αποτέλεσμα των εξετάσεων των μαθητών τους καθώς και η συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου προς το εκπαιδευτικό προσωπικό (Bolin, 2007, 47 – 60).

Την ίδια χρονιά η Turner (2007), επικεντρώθηκε στην επίδραση που ασκούσαν οι μεταβλητές του σχολείου, όπως η επιτυχία των μαθητών, το μέγεθος του σχολείου και οι αμοιβές των εκπαιδευτικών, οι μεταβλητές των εκπαιδευτικών, όπως τα χρόνια προϋπηρεσίας και το επίπεδο εκπαίδευσης και οι μεταβλητές των μαθητών (μειονότητες) στην επαγγελματική ικανοποίηση, με δείγμα 2900 εκπαιδευτικούς στις Η.Π.Α. Τα αποτελέσματα απέδειξαν ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, ενώ δεν βρέθηκε σχέση με την αμοιβή των εκπαιδευτικών, το μέγεθος του σχολείου, τα χρόνια προϋπηρεσίας και το επίπεδο εκπαίδευσης (Turner, 2007, 83 – 96).

Οι Eliophotou – Menon, Papanastasiou και Zembylas (2008), σε έρευνα που πραγματοποίησαν στην Κύπρο, εξέτασαν τη σχέση των μεταβλητών του σχολείου και των μεταβλητών των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική ικανοποίηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν τέσσερις μεταβλητές, οι οποίες επηρεάζουν καταλυτικά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Αρχικά, αναφορικά με το φύλο, οι άνδρες εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις γυναίκες. Επιπλέον, το σχολικό κλίμα επηρεάζει σημαντικά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται σε χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης βρέθηκαν περισσότερο ικανοποιημένοι, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε υψηλότερα. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί, οι

οποίοι ένιωθαν ότι είχαν πετύχει τους επαγγελματικούς τους στόχους, έδειχναν περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Eliophotou – Menon, Papanastasiou και Zembylas, 2008, 75 – 86).

Οι Klassen και Chiu (2010), πραγματοποίησαν έρευνα με δείγμα 1430 εκπαιδευτικούς στον Καναδά, για να διερευνήσουν τις σχέσεις ανάμεσα στα χρόνια προϋπηρεσίας, στα χαρακτηριστικά, στην αυτό – αποτελεσματικότητα, στο φόρτο εργασίας και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα χρόνια υπηρεσίας είχαν σχέση με την αυτό – αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η οποία είχε φθίνουσα πορεία με την πάροδο του χρόνου. Επιπλέον, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν χαμηλότερη αποτελεσματικότητα στη διοίκηση των τάξεων σε σχέση με τους άνδρες, ενώ οι εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, εξέφρασαν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους (Klassen & Chiu, 2010, 741 - 756).

Σε έρευνα των Skaalvik και Skaalvik (2011), με δείγμα 2569 εκπαιδευτικούς στην Νορβηγία, εξετάστηκαν οι σχέσεις της συναισθηματικής κόπωσης, του σχολικού πλαισίου και του αισθήματος ένταξης με την επαγγελματική ικανοποίηση. Όπως αποδείχθηκε, υπήρχε συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης με τις αξίες, την εποπτική στήριξη, τις σχέσεις με συναδέλφους και γονείς, την πίεση χρόνου και τα προβλήματα πειθαρχίας. Τέλος, το αίσθημα της ένταξης και η συναισθηματική κόπωση φάνηκε να επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους στην συγκεκριμένη έρευνα (Skaalvik & Skaalvik, 2011, 1029 – 1038).

Από όλα τα παραπάνω, αποδεικνύεται ότι οι κυριότερες πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στο διεθνή χώρο είναι η φύση της εργασίας, η αποτελεσματικότητα, η αυτονομία, το σχολικό κλίμα, η συμμετοχή στις αποφάσεις, οι συνθήκες εργασίας, ο μισθός, τα κίνητρα και οι επιδόσεις των μαθητών. Συμπερασματικά, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους συνδέεται με προσωπικούς παράγοντες, με παράγοντες, οι οποίοι αφορούν το σχολείο αλλά και με την ίδια την φύση και το περιεχόμενο της εργασίας (Ηλιοφώτου, Γεωργίου & Σωκράτους, 2014, 83).

5.2 ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Στην Ελλάδα, ο αριθμός των ερευνών, οι οποίες έχουν διεξαχθεί για να μελετήσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τους παράγοντες, οι οποίοι την επηρεάζουν είναι περιορισμένος, συγκριτικά με τις έρευνες στον διεθνή χώρο. Αυτό συμβαίνει, διότι τα περισσότερα ερευνητικά εγχειρήματα είναι ατομικές προσπάθειες, χωρίς τεχνική και οικονομική υποστήριξη από την πολιτεία (Saiti, 2007, 23).

Ξεκινώντας με την έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε από τον Δημητρόπουλο (1998), σκοπός της ήταν η διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των παραγόντων, οι οποίοι την επηρεάζουν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ο πρώτος παράγοντας, ο οποίος επιδρά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, ήταν η προσωπική ικανοποίηση από την προσφορά. Επόμενοι σημαντικοί παράγοντες επιρροής είναι η αναγνώριση της προσφοράς του εκπαιδευτικού έργου, η ανεξαρτησία και το κοινωνικό κύρος, ενώ η έλλειψη ελέγχου δεν επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην συγκεκριμένη έρευνα (Δημητρόπουλος, 2001, 67 – 84).

Ο Koustelios (2001), σε έρευνα του εξέτασε το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης, σκοπεύοντας να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στα προσωπικά χαρακτηριστικά και στις επιμέρους όψεις της ικανοποίησης από την εργασία, με δείγμα 354 εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι με τη φύση της εργασίας τους και τις σχέσεις με τους προϊσταμένους τους. Αντίθετα, ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι με τις συνθήκες εργασίας και δυσαρεστημένοι με το μισθό και με τις δυνατότητες για προαγωγή (Koustelios, 2001, 354 – 358).

Ο Μπρούζος (2002), διεξήγαγε έρευνα για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, με δείγμα 337 εκπαιδευτικούς στην Βορειοδυτική Ελλάδα και στην Αττική. Ειδικότερα, εξετάστηκε η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από πέντε επιμέρους διαστάσεις και συγκεκριμένα η ικανοποίηση από μαθητές, συναδέλφους και προϊσταμένους, η ικανοποίηση από τη συνεργασία με τους γονείς, η ικανοποίηση από τη διοίκηση του σχολείου, η ικανοποίηση από τις αποδοχές και οι δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης. Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι με τις περισσότερες διαστάσεις του επαγγέλματός τους, ελάχιστα ευχαριστημένοι από τις συνθήκες εργασίας και την υλικοτεχνική υποδομή, ενώ η ικανοποίηση από τους συναδέλφους, τους γονείς και τους προϊσταμένους δεν ασκεί επίδραση στην συνολική επαγγελματική τους ικανοποίηση (Μπρούζος, 2002, 54 – 58).

Την ίδια χρονιά ο Σαλωνίτης (2002), σε έρευνα του, διερεύνησε την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στον νομό Κορινθίας, εξετάζοντας τους παράγοντες της επιτυχίας, της ευθύνης, της αναγνώρισης, της ανέλιξης, της ενδιαφέρουσας εργασίας και της προσωπικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την επιτυχία είναι μικρή μέχρι τα 30, οι ευθύνες είναι ελάχιστες για τους εκπαιδευτικούς άνω των 45 και οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εισπράττουν αναγνώριση από την εργασία τους. Τέλος, τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες πιστεύουν ότι ασκούν ένα ενδιαφέρον επάγγελμα, το οποίο συμβάλει στην προσωπική τους ανάπτυξη (Σαλωνίτης, 2002, 53 – 75).

Σε έρευνα των Μακρή – Μπότσαρη και Ματσαγούρα (2003), διερευνήθηκε η επαγγελματική αυτοαντίληψη και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα ευρήματα, υπάρχουν τέσσερις πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης και συγκεκριμένα οι συνθήκες εργασίας, η αναγνώριση από γονείς και μαθητές, η αναγνώριση από προϊσταμένους και συναδέλφους και η αξιοκρατία του συστήματος. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την αναγνώριση από γονείς, από μαθητές, από συναδέλφους και από προϊσταμένους και χαμηλότερα από τις συνθήκες εργασίας και από την αξιοκρατία του συστήματος (Μακρή – Μπότσαρη & Ματσαγούρας, 2003, 16 – 25).

Η Παπαναούμ (2003), στην έρευνα της με δείγμα 710 εκπαιδευτικούς, διερεύνησε την ικανοποίηση από το επάγγελμα τους, εξετάζοντας ορισμένες επιμέρους διαστάσεις του. Ειδικότερα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν υψηλό βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι σημαντικότεροι παράγοντες, οι οποίοι άσκησαν επίδραση στην ικανοποίηση από την εργασία, ήταν η ικανοποίηση των προσωπικών προσδοκιών, οι συνθήκες εργασίας και η επαφή με τους μαθητές (Παπαναούμ, 2003, 142 – 166).

Σε μια άλλη έρευνα οι Eliophotou – Menon και Saitis (2006), εξέτασαν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, με δείγμα 439 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και 315 υποψήφιους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα. Στην έρευνα διερευνήθηκαν έξι παράγοντες και συγκεκριμένα το σχολικό κλίμα, η σχολική οργάνωση, ο ρόλος του διευθυντή, ο ρόλος των προϊσταμένων, ο ρόλος των εκπαιδευτικών και τα κίνητρα. Με βάση τα αποτελέσματα, οι εκτιμήσεις των αδιόριστων εκπαιδευτικών ήταν χαμηλές σε όλα τα επίπεδα, εκτός από τον παράγοντα των κινήτρων, σε σύγκριση με τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς (Eliophotou – Menon & Saitis, 2006, 345 - 360).

Οι Ζουρνατζή, Τσιγγίλης, Κουστέλιος και Πιντζοπούλου (2006), στη δική τους έρευνα με δείγμα 437 καθηγητές φυσικής αγωγής, εξέτασαν επίσης τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε γενικές γραμμές, ο συγκεκριμένος κλάδος είναι ικανοποιημένος από την εργασία του. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι με την ίδια τη φύση της εργασίας και με τον άμεσο προϊστάμενο και λιγότερο ικανοποιημένοι με τις συνθήκες εργασίας. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δεν είναι ευχαριστημένοι με τον

οργανισμό, στον οποίο εργάζονται καθώς και με τις οικονομικές απολαβές του επαγγέλματος (Ζουρνατζή, Τσιγγίλης, Κουστέλιος & Πιντζοπούλου, 2006, 18 – 28).

Σε επόμενη έρευνα για τους καθηγητές φυσικής αγωγής από τους Αντωνίου, Κουρτέση, Κουστέλιο & Παπαϊωάννου (2007), μελετήθηκε η ικανοποίησή τους από την εργασία, με δείγμα 410 εκπαιδευτικούς στην Κεντρική Μακεδονία. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι με τη φύση της εργασίας τους, με τους προϊσταμένους και με τις συνθήκες εργασίας. Οι ίδιοι φάνηκαν ικανοποιημένοι με τους συναδέλφους τους και λιγότερο ευχαριστημένοι με τις προοπτικές προαγωγής (Αντωνίου, Κουρτέση, Κουστέλιος & Παπαϊωάννου, 2007, 76 -82).

Η Saiti (2007), στην δική της έρευνα με δείγμα 1200 εκπαιδευτικούς, μελέτησε τους παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση. Η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε επτά σημαντικούς παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν στην ικανοποίηση από την εργασία. Ο πρώτος παράγοντας αφορά το σχολικό κλίμα και το ρόλο του διευθυντή. Ο δεύτερος αναφέρεται στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυνατότητες προώθησης και ο τρίτος αφορά την αναγνώριση των προσπαθειών τους. Ο τέταρτος παράγοντας σχετίζεται με την αμοιβή των εκπαιδευτικών και ο πέμπτος με την οργάνωση του σχολείου. Τέλος, ο έκτος παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης αφορά τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών και ο τελευταίος σχετίζεται με την ύπαρξη συνεργασίας στο σχολείο (Saiti, 2007, 28 – 32).

Η Ταρασιάδου (2008), εξέτασε την επίδραση των κινήτρων στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, με δείγμα 167 εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν υψηλή ικανοποίηση από την εργασία στους νηπιαγωγούς. Σημαντικοί παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν η ίδια η φύση του επαγγέλματος, οι συνθήκες εργασίας και η σχέση με τον προϊστάμενο, ενώ δυσαρέσκεια προκαλούσαν ο μισθός και οι πιθανότητες προαγωγής (Ταρασιάδου, 2008, 94 – 119).

Σε επόμενη έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε από την Αραμπατζή (2009), σε εκπαιδευτικούς των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας, μελετήθηκαν επίσης οι παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης. Από την ανάλυση, προέκυψαν ως βασικοί παράγοντες, τα ηγετικά χαρακτηριστικά του διευθυντή του σχολείου, ο βαθμός ανάληψης πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς και η ύπαρξη υλικοτεχνικών υποδομών. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας φάνηκαν ικανοποιημένοι από την εργασία τους, από τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, από τη σχέση με τους διευθυντές και από την επικοινωνία με τους συναδέλφους τους (Αραμπατζή, 2009, 88 – 101).

Η Γραμματικού (2010), σε έρευνα της με 208 εκπαιδευτικούς, εξέτασε την ποιότητα επαγγελματικής ικανοποίησης και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι σε γενικές γραμμές ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Στους παράγοντες, οι οποίοι επιδρούν στην ικανοποίηση από την εργασία, συγκαταλέγονται οι σχέσεις με τους μαθητές, με τους γονείς, με την κοινωνία, οι σχέσεις με τους συναδέλφους, η διεύθυνση του σχολείου, το σχολικό κλίμα, η επαγγελματική ανάπτυξη, η

υλικοτεχνική υποδομή και οι σχέσεις με τους προϊσταμένους (Γραμματικού, 2010, 64 – 88).

Ο Χατζηδημητρίου (2011), σε έρευνα που πραγματοποίησε σε εκπαιδευτικούς, διαπίστωσε ότι οι τελευταίοι αντλούν ικανοποίηση αρχικά από την ίδια την εργασία και στη συνέχεια από τις συνθήκες εργασίας και τις οικονομικές απολαβές. Λιγότερη επίδραση στην ικανοποίηση από την εργασία ασκούσε η εποπτεία στην συγκεκριμένη έρευνα. Σημαντικοί παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης θεωρήθηκαν η ελευθερία των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν την κρίση και η ελευθερία τους να παίρνουν αποφάσεις. Τέλος, ελάχιστη επιρροή στην ικανοποίηση από την εργασία φάνηκε να ασκούν οι συνθήκες εργασίας και τα εκπαιδευτικά προγράμματα (Χατζηδημητρίου, 2011, 103 – 127).

Τέλος, σε έρευνα του Δήμου (2011), ο ίδιος διερεύνησε τους παράγοντες, οι οποίοι συμβάλουν στην ικανοποίηση από την εργασία σε 288 εκπαιδευτικούς. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων θεωρήθηκαν σημαντικοί παράγοντες η ύπαρξη ευχάριστου σχολικού κλίματος, η συμβολή στην καταξίωση του εκπαιδευτικού, η υποστήριξη για εφαρμογή καινοτομιών καθώς και οι υλικοτεχνικές υποδομές. Τέλος, σημαντικοί παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης αποδείχθηκαν η επιτυχής άσκηση του διοικητικού έργου, η συναδελφικότητα και η αξιοποίηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (Δήμου, 2011, 76 – 103).

Από τις παραπάνω έρευνες, διαφαίνεται ότι οι κυριότερες πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών αποτελούν η φύση της εργασίας, το σχολικό κλίμα, οι συνθήκες εργασίας, τα εξωτερικά κίνητρα, οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι ευκαιρίες για λήψη πρωτοβουλιών και επαγγελματική ανάπτυξη. Οι παράγοντες, οι οποίοι αφορούν τη φύση της εργασίας, το σχολικό κλίμα και την διδασκαλία φαίνεται να επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς (Ηλιοφώτου, Γεωργίου & Σωκράτους, 2014, 84). Σε αυτό το σημείο ολοκληρώνεται η θεωρητική προσέγγιση της παρούσας διπλωματικής εργασίας και ακολουθεί η ερευνητική.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ

Σκοπός της παρούσας πιλοτικής έρευνας είναι να εξετάσει την επίδραση της αυτοεκτίμησης και των κινήτρων στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Ειδικότερα, επιχειρείται να διερευνηθεί η σχέση της αυτοεκτίμησης και των κινήτρων των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής με την επαγγελματική τους ικανοποίηση καθώς και να μελετηθούν οι τυχόν διαφοροποιήσεις που καταγράφονται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής.

Βασικοί στόχοι της παρούσας μελέτης είναι:

- α) Η διερεύνηση της συνολικής αυτοεκτίμησης και των παραμέτρων αυτής (εργασιακή αυτοεκτίμηση, κοινωνική αυτοεκτίμηση, οικογενειακή αυτοεκτίμηση, αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης, ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση) σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής.
- β) Η διερεύνηση των επαγγελματικών κινήτρων (επίτευξη, ευθύνη, αναγνώριση, ανέλιξη, ενδιαφέρον και ανάπτυξη) σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής.
- γ) Η διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής.
- δ) Η μελέτη της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στη συνολική και επιμέρους αυτοεκτίμησή τους, στα επαγγελματικά τους κίνητρα και στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.
- ε) Η μελέτη της επίδρασης των παραγόντων των κινήτρων στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.
- στ) Η μελέτη της επίδρασης των παραμέτρων αυτοεκτίμησης στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.

6.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Σύμφωνα με τα παραπάνω αλλά και με βάση τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας μελέτης είναι οι εξής:

- 1) Αν υπάρχει διαφορά στην αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, τόσο συνολικά όσο και στις επιμέρους παραμέτρους αυτής, τότε η διαφορά αυτή αναμένεται να είναι στατιστικά σημαντική.
- 2) Αν υπάρχει διαφορά στα επαγγελματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, τότε η διαφορά αυτή αναμένεται να είναι στατιστικά σημαντική.
- 3) Αν υπάρχει διαφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, τότε η διαφορά αυτή αναμένεται να είναι στατιστικά σημαντική.
- 4) Αν υπάρχει επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης από τα κίνητρα των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, τότε αυτή αναμένεται να είναι υψηλή.
- 5) Αν υπάρχει επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης από την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, τότε αυτή αναμένεται να είναι υψηλή.

6.3 ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην παρούσα έρευνα για την διερεύνηση της επίδρασης της αυτοεκτίμησης και των κινήτρων στην επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής και 100 Γενικής αγωγής, ως ομάδα ελέγχου. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε δημοτικά σχολεία Ειδικής αγωγής και σε δημοτικά σχολεία Γενικής αγωγής της Θεσσαλονίκης, των Σερρών, της Δράμας και της Καβάλας.

Η δομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής περιλαμβάνει το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τη σχέση εργασίας, τη σχολική μονάδα που εργάζονται, την προϋπηρεσία τους σε δομές ειδικής αγωγής και τυχόν επιπλέον σπουδές. Στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής του δείγματος τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τη σχέση εργασίας και τυχόν επιπλέον σπουδές (Πίνακας 1).

Αναλυτικότερα, ως προς το φύλο των συμμετεχόντων στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, 45 είναι άνδρες και 55 γυναίκες. Στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, 50 είναι άνδρες και 50 γυναίκες.

Ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων, στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, 19 είναι από 20 έως και 30 ετών, 36 από 31 έως και 40 ετών, 22 από 41 έως και 50 ετών και 23 είναι άνω των 51 ετών. Στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, 20 είναι από 20 έως και 30 ετών, 33 από 31 έως και 40 ετών, 31 από 41 έως και 50 ετών και 16 είναι άνω των 51 ετών.

Από το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, 33 είναι άγαμοι/ες, 54 έγγαμοι/ες και 13 διαζευγμένοι/ες. Αντίστοιχα, στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής 38 είναι άγαμοι/ες, 54 έγγαμοι/ες και 8 διαζευγμένοι/ες.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι μόνιμα διορισμένοι. Συγκεκριμένα, στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής 65 είναι μόνιμα διορισμένοι, 16 είναι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου και 19 αναπληρωτές πλήρους ωραρίου. Στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, 61 είναι μόνιμα διορισμένοι, 9 είναι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου και 30 αναπληρωτές πλήρους ωραρίου.

Ως προς τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής του δείγματος, 42 είναι σε Τμήματα Ένταξης, 54 σε ειδικό δημοτικό και 4 σε ΕΕΕΕΚ.

Η προϋπηρεσία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε μονάδες ειδικής αγωγής, κυμαίνεται από 1 έως και πάνω από 16 έτη. Συγκεκριμένα, από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, 26 έχουν προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή από 1 έως 5 έτη, 27 από 6 έως 10 έτη, 21 από 11 έως 15 έτη και 26 έχουν πάνω από 16 έτη.

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών δείγματος

		Εκπαιδευτικοί ΕΑ		Εκπαιδευτικοί ΓΑ	
		N	%	N	%
Φύλο	Ανδρας	45	45	50	50
	Γυναίκα	55	55	50	50
Ηλικία	20-30	19	19	20	20
	31-40	36	36	33	33
	41-50	22	22	31	31
	51 και άνω	23	23	16	16
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	33	33	38	38
	Έγγαμος/η	54	54	54	54
	Διαζευγμένος/η	13	13	8	8
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	65	65	61	61
	Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου	16	16	9	9
	Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου	19	19	30	30
Σχολική Μονάδα	Τμήμα Ένταξης	42	42		
	Ειδικό Δημοτικό	54	54		
	ΕΕΕΕΚ	4	4		
Προϋπηρεσία σε δομές ΕΑ	1-5	26	26		
	6-10	27	27		
	11-15	21	21		
	16 και άνω	26	26		
Επιπλέον σπουδές	Δεύτερο πτυχίο	17	17	14	14
	Μεταπτυχιακό στην ΕΑ	22	22	3	3
	Διδακτορικό στην ΕΑ	-	-	-	-
	Μεταπτυχιακό	17	17	21	21
	Διδακτορικό	3	3	1	1

Όσον αφορά τις επιπλέον σπουδές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, παρατηρείται ότι: α) Από το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, 17 έχουν Δεύτερο πτυχίο, 22 έχουν Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, 17 έχουν κάποιο άλλο Μεταπτυχιακό και 3 είναι κάτοχοι Διδακτορικού. β) Από το σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, 14 έχουν Δεύτερο πτυχίο, 3 έχουν Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, 21 έχουν κάποιο άλλο Μεταπτυχιακό και 1 είναι κάτοχος Διδακτορικού.

6.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η διαδικασία διανομής και συλλογής των ερωτηματολογίων που αποτέλεσαν τα ερευνητικά εργαλεία της συγκεκριμένης έρευνας, ξεκίνησε το Φεβρουάριο του 2015 και ολοκληρώθηκε τον Νοέμβριο του ίδιου έτους. Ειδικότερα, τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν και συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς Ειδικής και Γενικής Αγωγής στην Θεσσαλονίκη, στις Σέρρες, στην Δράμα και στην Καβάλα, ύστερα από συνεννόηση με τους διευθυντές των συγκεκριμένων σχολείων. Στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με προθυμία δέχθηκαν να συμβάλουν στην ομαλή διεξαγωγή της έρευνας, δόθηκε το χρονικό περιθώριο των 2 εβδομάδων για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και έπειτα πραγματοποιήθηκε η συλλογή τους. Τέλος, συνολικά συμπληρώθηκαν 200 ερωτηματολόγια, 100 από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και 100 από εκπαιδευτικούς Γενικής.

6.5 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Αρχικά, αξίζει να αναφερθεί ότι η επιλογή των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων για τη συγκεκριμένη έρευνα βασίστηκε σε διεξοδική βιβλιογραφική διερεύνηση. Για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν τρία ερωτηματολόγια. Ειδικότερα, στην αρχή οι συμμετέχοντες έπρεπε να συμπληρώσουν τα δημογραφικά τους στοιχεία και στη συνέχεια ακολουθούσαν τα ερωτηματολόγια. Το πρώτο ερωτηματολόγιο για την διερεύνηση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών ήταν η Ελληνική Κλίμακα Μέτρησης Αυτοεκτίμησης (Παπάνης, 2011, 335 - 342). Το δεύτερο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικών Κινήτρων των Everard και Morris (1999), το οποίο βασίζεται στους παράγοντες παρακίνησης της θεωρίας του Herzberg, προσαρμοσμένο στα ελληνικά. Το τρίτο ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης έρευνας ήταν το Ερωτηματολόγιο Ποιότητας Επαγγελματικής Ζωής και Επαγγελματικής Ικανοποίησης (Professional Quality of Life Scale) στην 5^η έκδοση της Stamm (2010), προσαρμοσμένο στα ελληνικά.

Ξεκινώντας με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, οι συμμετέχοντες έπρεπε να συμπληρώσουν ορισμένα στοιχεία σχετικά με το φύλο τους (άνδρας/ γυναίκα), με την ηλικία (20 – 30, 31 – 40, 41 – 50 και 51 και πάνω) και με την οικογενειακή τους κατάσταση (άγαμος/η, έγγαμος/η και διαζευγμένος/η). Στη συνέχεια, καλούνταν να συμπληρώσουν ορισμένα στοιχεία, αναφορικά με τη σχέση εργασίας τους σε δημόσιο σχολείο (μόνιμος/η, αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου, αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου και ωρομίσθιος/α), με τη σχολική μονάδα (Τμήμα Ένταξης σε Δημοτικό, Ειδικό Δημοτικό και Ε.Ε.Ε.Κ.) και με την προϋπηρεσία τους (1-5, 6 -10, 11 – 15 και 16 και άνω). Τέλος, έπρεπε να απαντήσουν στην ερώτηση, εάν είχαν πραγματοποιήσει επιπλέον σπουδές, συμπληρώνοντας την αντίστοιχη επιλογή (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, άλλο μεταπτυχιακό, διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή και άλλο διδακτορικό).

Το 1^ο ερωτηματολόγιο, η Ελληνική Κλίμακα Μέτρησης Αυτοεκτίμησης, περιλαμβάνει 50 προτάσεις - ερωτήσεις για την μέτρηση της αυτοεκτίμησης. Ειδικότερα, όσον αφορά την βαθμολόγηση, οι προτάσεις 17, 24, 29, 33 και 38 (ψ) μετράνε την κλίμακα ψεύδους και δεν συμπεριλαμβάνονται στη βαθμολόγηση. Μπροστά από κάθε ερώτηση, υπάρχουν τα σύμβολα (+) και (-), τα οποία υποδηλώνουν ότι η ερώτηση έχει θετική ή αρνητική χροιά. Στις ερωτήσεις, όπου προηγείται το σύμβολο (+), η βαθμολόγηση ακολουθεί την αρίθμηση των 6 απαντήσεων. Δηλαδή, το «Διαφωνώ απόλυτα» που είναι πρώτο δίνει 1 βαθμό, το «Διαφωνώ» δίνει 2 βαθμούς, το «Διαφωνώ λίγο» δίνει 3, το «Συμφωνώ λίγο» δίνει 4, το «Συμφωνώ» δίνει 5 και το «Συμφωνώ απόλυτα» δίνει 6 βαθμούς. Στις ερωτήσεις, όπου προηγείται το σύμβολο (-), δηλαδή έχουν αντίστροφη διατύπωση, η βαθμολόγηση αντιστρέφεται. Δηλαδή, το «Διαφωνώ απόλυτα» που είναι πρώτο δίνει 6 βαθμούς, το «Διαφωνώ» δίνει 5 βαθμούς, το «Διαφωνώ λίγο» δίνει 4, το «Συμφωνώ

λίγο» δίνει 3, το «Συμφωνώ» δίνει 2 και το «Συμφωνώ απόλυτα» δίνει 1 βαθμό (Παπάνης, 2011, 343 - 344).

Στην Ελληνική Κλίμακα Μέτρησης της Αυτοεκτίμησης, οι ερωτήσεις 1,2,8,10,13,15,19,26 και 44 αναφέρονται στην εργασιακή αυτοεκτίμηση. Οι ερωτήσεις 3,7,20,25,30,37,39,40 και 49 αφορούν την κοινωνική αυτοεκτίμηση. Οι ερωτήσεις 9,14,21,27,31,36,42,46 και 50 αναφέρονται στην οικογενειακή αυτοεκτίμηση. Οι ερωτήσεις 4,12,16,18,23,28,34,43 και 47 αναφέρονται στην αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης, ενώ οι ερωτήσεις 5,6,11,22,32,35,41,45 και 48 στην ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση. Ουσιαστικά, η συνολική αυτοεκτίμηση ισούται με το άθροισμα της εργασιακής αυτοεκτίμησης, της κοινωνικής αυτοεκτίμησης, της οικογενειακής αυτοεκτίμησης, της αυτοεκτίμησης εξωτερικής εμφάνισης και της ενδοπροσωπικής αυτοεκτίμησης, ενώ οι ερωτήσεις της κλίμακας ψεύδους δεν συμπεριλαμβάνονται στην βαθμολόγηση (Παπάνης, 2011, 344).

Όσον αφορά τη συνολική αυτοεκτίμηση, ο μέσος όρος του ελληνικού πληθυσμού είναι 181,46 με τυπική απόκλιση 20,8. Η βαθμολογία από 45 – 113 αποκαλύπτει ότι η συνολική αυτοεκτίμηση είναι παθολογικά χαμηλή και υπάρχει αρνητική εικόνα για τον εαυτό. Στην περίπτωση αυτή, η παρακολούθηση κάποιου προγράμματος ψυχολογικής υποστήριξης κρίνεται απαραίτητη. Η βαθμολογία από 114 – 156 δείχνει ότι η αυτοεκτίμηση είναι υπερβολικά χαμηλή, διότι το 90% του πληθυσμού έχει μεγαλύτερη βαθμολογία. Η βαθμολογία από 157 – 163 αποκαλύπτει ότι η αυτοεκτίμηση είναι πολύ χαμηλή, διότι το 80% του πληθυσμού έχει μεγαλύτερη βαθμολογία. Η βαθμολογία από 164 – 169 αποκαλύπτει ότι η αυτοεκτίμηση του ατόμου είναι χαμηλή, διότι το 70% του πληθυσμού έχει μεγαλύτερη βαθμολογία. Η βαθμολογία από 170 – 176 δείχνει ότι η αυτοεκτίμηση είναι μέτρια προς χαμηλή, διότι το 60% του πληθυσμού έχει μεγαλύτερη βαθμολογία. Η βαθμολογία από 177 – 181 δείχνει ότι η αυτοεκτίμηση είναι μέτρια, διότι το 50% του πληθυσμού έχει μεγαλύτερη βαθμολογία. Τα άτομα με βαθμολογία από 182 – 186 έχουν μέτρια προς υψηλή αυτοεκτίμηση, διότι το 60% του πληθυσμού έχει χαμηλότερη βαθμολογία. Τα άτομα με βαθμολογία 187 – 192 έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, διότι το 70% έχουν χαμηλότερη βαθμολογία. Η βαθμολογία από 193 – 199 δείχνει ότι η αυτοεκτίμηση είναι πολύ υψηλή, διότι το 80% του πληθυσμού έχει χαμηλότερη βαθμολογία. Η βαθμολογία από 200 – 209 αποκαλύπτει ότι η αυτοεκτίμηση είναι υπερβολικά υψηλή, διότι το 90% του πληθυσμού έχει χαμηλότερη βαθμολογία. Τέλος, τα άτομα με βαθμολογία από 210 – 270 έχουν κατά πάσα πιθανότητα υψηλή αμυντική αυτοεκτίμηση ή ναρκισσιστική προσωπικότητα (Παπάνης, 2011, 345 - 346).

Στην εργασιακή αυτοεκτίμηση, ο μέσος όρος του πληθυσμού είναι 36,6 με τυπική απόκλιση 5,9. Ειδικότερα, η βαθμολογία από 9 – 18 δείχνει ότι η εργασιακή αυτοεκτίμηση είναι παθολογικά χαμηλή και η εικόνα που έχει σχηματιστεί για τις επαγγελματικές δεξιότητες αρνητική. Στην προκειμένη περίπτωση, θεωρείται απαραίτητη η παρακολούθηση κάποιου προγράμματος ψυχολογικής στήριξης ή επαγγελματικού προσανατολισμού. Η βαθμολογία από 19 – 29 δείχνει ότι η εργασιακή αυτοεκτίμηση είναι υπερβολικά χαμηλή, ενώ η βαθμολογία 30 – 32

αποκαλύπτει πολύ χαμηλή εργασιακή αυτοεκτίμηση. Η βαθμολογία 33 δείχνει χαμηλή εργασιακή αυτοεκτίμηση και η βαθμολογία 34 – 35 μέτρια προς χαμηλή εργασιακή αυτοεκτίμηση. Η βαθμολογία από 36 – 37 δείχνει μέτρια εργασιακή αυτοεκτίμηση, ενώ η βαθμολογία 38 μέτρια προς υψηλή. Τα άτομα με βαθμολογία από 39 – 40 διαθέτουν υψηλή εργασιακή αυτοεκτίμηση, ενώ τα άτομα με βαθμολογία 41 – 42 διαθέτουν πολύ υψηλή. Τέλος, τα άτομα με βαθμολογία από 43 – 44 έχουν υπερβολικά υψηλή εργασιακή αυτοεκτίμηση, ενώ τα άτομα με βαθμολογία 45 – 54 έχουν ναρκισσιστικά υψηλή (Παπάνης, 2011, 346 - 348).

Στην κοινωνική αυτοεκτίμηση, ο μέσος όρος του πληθυσμού είναι 35,99 με τυπική απόκλιση 5,05. Ειδικότερα, η βαθμολογία από 9 – 21 αποκαλύπτει ότι η κοινωνική αυτοεκτίμηση είναι παθολογικά χαμηλή. Σε αυτή την περίπτωση, οι σχέσεις με τον κοινωνικό περίγυρο είναι αρνητικές, γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η επίσκεψη σε κάποιον ειδικό ή η παρακολούθηση κάποιου προγράμματος προσωπικής ανάπτυξης. Τα άτομα με βαθμολογία από 22 – 30 έχουν υπερβολικά χαμηλή κοινωνική αυτοεκτίμηση, ενώ τα άτομα με βαθμολογία από 31 – 32 διαθέτουν πολύ χαμηλή κοινωνική αυτοεκτίμηση. Η βαθμολογία 33 δείχνει ότι η κοινωνική αυτοεκτίμηση είναι χαμηλή, ενώ η βαθμολογία από 34 – 35 δείχνει ότι η αυτοεκτίμηση είναι μέτρια προς χαμηλή. Η βαθμολογία 36 αποκαλύπτει ότι η κοινωνική αυτοεκτίμηση είναι μέτρια, ενώ η βαθμολογία 37 επισημαίνει ότι η τελευταία είναι μέτρια προς υψηλή. Τα άτομα με βαθμολογία από 38 – 39 έχουν υψηλή κοινωνική αυτοεκτίμηση, ενώ τα άτομα με βαθμολογία 40 έχουν πολύ υψηλή. Τέλος, η βαθμολογία από 41 -42 περιλαμβάνει υπερβολικά υψηλή κοινωνική αυτοεκτίμηση, ενώ η βαθμολογία από 43 – 54 δείχνει ναρκισσιστικά υψηλή κοινωνική αυτοεκτίμηση (Παπάνης, 2011, 348 - 349).

Στην οικογενειακή αυτοεκτίμηση, η βαθμολογία από 9 -19 δείχνει ότι η οικογενειακή αυτοεκτίμηση είναι παθολογικά χαμηλή και ότι οι σχέσεις με τα πρόσωπα της οικογένειας είναι αρνητικές. Η βαθμολογία από 20 – 29 αποκαλύπτει ότι η οικογενειακή αυτοεκτίμηση είναι υπερβολικά χαμηλή, ενώ η βαθμολογία από 30 – 32 ότι η αυτοεκτίμηση είναι πολύ χαμηλή. Τα άτομα με βαθμολογία από 33 – 34 διαθέτουν χαμηλή οικογενειακή αυτοεκτίμηση, ενώ τα άτομα με βαθμολογία 35 έχουν μέτρια προς χαμηλή οικογενειακή αυτοεκτίμηση. Η βαθμολογία από 36 – 37 δείχνει μέτρια οικογενειακή αυτοεκτίμηση, ενώ η βαθμολογία 38 δείχνει μέτρια προς υψηλή. Τα άτομα με βαθμολογία 39 – 40 διαθέτουν υψηλή οικογενειακή αυτοεκτίμηση, ενώ τα άτομα με βαθμολογία 41 - 42 έχουν πολύ υψηλή. Τέλος, η βαθμολογία 43 – 45 δείχνει υπερβολικά υψηλή αυτοεκτίμηση, ενώ η βαθμολογία 46 - 54 δείχνει ναρκισσιστικά υψηλή οικογενειακή αυτοεκτίμηση (Παπάνης, 2011, 349 - 350).

Στην αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης, ο μέσος όρος του ελληνικού πληθυσμού είναι 34,18 με τυπική απόκλιση 5,51. Ειδικότερα, η βαθμολογία από 9 -15 τονίζει ότι η εικόνα για την εξωτερική εμφάνιση είναι παθολογικά χαμηλή, με αποτέλεσμα να κρίνεται απαραίτητη η παρακολούθηση κάποιου προγράμματος ψυχολογικής στήριξης και προσωπικής ανάπτυξης. Η βαθμολογία από 16 – 27 δείχνει ότι η

αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης είναι υπερβολικά χαμηλή, ενώ η βαθμολογία 28 – 29 δείχνει ότι η αυτοεκτίμηση είναι πολύ χαμηλή. Τα άτομα με βαθμολογία από 30 - 31 διαθέτουν χαμηλή αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης, ενώ τα άτομα με βαθμολογία 32 - 33 έχουν μέτρια προς χαμηλή αυτοεκτίμηση. Η βαθμολογία 34 αποκαλύπτει μέτρια αυτοεκτίμηση για την εξωτερική εμφάνιση, ενώ η βαθμολογία από 35 – 36 δείχνει μέτρια προς υψηλή αυτοεκτίμηση. Η βαθμολογία 37 περιλαμβάνει υψηλή αυτοεκτίμηση, ενώ η βαθμολογία από 38 – 39 δείχνει πολύ υψηλή αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης. Τέλος, η βαθμολογία από 40 – 41 αποκαλύπτει υπερβολικά υψηλή αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης, ενώ η βαθμολογία από 42 – 54 περιλαμβάνει ναρκισσιστικά υψηλή αυτοεκτίμηση (Παπάνης, 2011, 350 – 351).

Στην ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση, ο μέσος όρος του ελληνικού πληθυσμού είναι 37,92 με τυπική απόκλιση 6,04. Ειδικότερα, η βαθμολογία από 9 - 20 αποκαλύπτει παθολογικά χαμηλή ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση και αρνητικές σχέσεις με τον εαυτό. Η βαθμολογία από 21 - 30 περιλαμβάνει υπερβολικά χαμηλή ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση, ενώ η βαθμολογία από 31 – 33 δείχνει πολύ χαμηλή ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση. Η βαθμολογία από 34 – 35 αποκαλύπτει χαμηλή ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση, ενώ η βαθμολογία 36 δείχνει μέτρια προς χαμηλή. Τα άτομα με βαθμολογία 37 – 38 διαθέτουν μέτρια ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση, ενώ τα άτομα με βαθμολογία 39 – 40 χαρακτηρίζονται από μέτρια προς υψηλή. Η βαθμολογία 41 δείχνει υψηλή ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση, ενώ η βαθμολογία 42 – 43 αποκαλύπτει πολύ υψηλή αυτοεκτίμηση. Τέλος, η βαθμολογία 44 – 46 περιλαμβάνει άτομα, τα οποία διαθέτουν υπερβολικά υψηλή ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση, ενώ η βαθμολογία 47 – 54 περιλαμβάνει άτομα, τα οποία έχουν ναρκισσιστικά υψηλή ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση (Παπάνης, 2011, 352 - 353).

Περνώντας στο 2^ο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, το Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικών Κινήτρων των Everard και Morris (1999) βασίζεται στους παράγοντες παρακίνησης της θεωρίας του Herzberg. Ειδικότερα, περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται σε 6 παράγοντες κινήτρων και συγκεκριμένα στην επίτευξη, στην ευθύνη, στην αναγνώριση, στην ανέλιξη, στο εργασιακό ενδιαφέρον και στην προσωπική ανάπτυξη. Οι ερωτήσεις 1,3,12,16 αφορούν την επίτευξη, ενώ οι ερωτήσεις 5 και 6 αναφέρονται στην ευθύνη. Οι ερωτήσεις 7,8 και 11 αναφέρονται στην αναγνώριση, ενώ η ερώτηση 15 αναφέρεται στην ανέλιξη. Οι ερωτήσεις 2,4,13 και 14 αφορούν το εργασιακό ενδιαφέρον, ενώ οι ερωτήσεις 9 και 10 αναφέρονται στην προσωπική ανάπτυξη. Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε κάθε ερώτηση, με βάση την εξάβαθμη κλίμακα, η οποία κυμαινόταν από το 1 έως το 6. Το 1 αντιπροσωπεύει την απάντηση «Διαφωνώ απόλυτα», το 2 την απάντηση «Διαφωνώ», το 3 την απάντηση «Διαφωνώ λίγο», το 4 την απάντηση «Συμφωνώ λίγο», το 5 την απάντηση «Συμφωνώ» και το 6 την απάντηση «Συμφωνώ απόλυτα» (Everard & Morris, 1999, 242 – 245).

Ακολούθως, το 3^ο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το Ερωτηματολόγιο Ποιότητας Επαγγελματικής Ζωής και Επαγγελματικής Ικανοποίησης (Professional

Quality of Life Scale) στην 5^η έκδοση της Stamm (2010). Ειδικότερα, ένα μέρος του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε, περιελάμβανε 10 ερωτήσεις, οι οποίες αφορούσαν την ύπαρξη και την έλλειψη επαγγελματική ικανοποίησης (Stamm, 2010, 8 – 13). Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε κάθε ερώτηση, με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, η οποία κυμαίνεται από το 1 έως το 5, με το 1 να αντιστοιχεί στο «Ποτέ», το 2 στο «Σπάνια», το 3 στο «Μερικές φορές», το 4 στο «Συχνά» και το 5 στο «Πάντα». (Stamm, 2010, 14 – 23). Σε κάθε περίπτωση, η υψηλή βαθμολογία αντιστοιχεί σε υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης.

6.6 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για τη Στατιστική Επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το SPSS for Windows, version 21.0 (Statistical Package for Social Sciences - Στατιστικό πακέτο εφαρμογών για τις Κοινωνικές Επιστήμες). Για την ανάλυση των ποιοτικών μεταβλητών, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της περιγραφικής στατιστικής, υπολογίζοντας τα περιγραφικά στοιχεία: μέσος όρος, τυπική απόκλιση και εύρος τιμών.

Η ύπαρξη συνοχής μεταξύ των κλιμάκων υπολογίστηκε μέσω του δείκτη Cronbach α , ο οποίος είναι ένας από τους ευρέως χρησιμοποιούμενους δείκτες αξιοπιστίας και υπολογίστηκε από τον Cronbach (1951). Αλλιώς, ονομάζεται και δείκτης εσωτερικής συνέπειας (internal consistency coefficient). Ο δείκτης αυτός μπορεί να ερμηνευτεί ως ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ μιας κλίμακας και όλων των πιθανών κλιμάκων που περιλαμβάνουν τον ίδιο αριθμό θεμάτων και οι οποίες θα μπορούσαν να δημιουργηθούν από ένα υποθετικό σύνολο θεμάτων που μετρούν το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό. Θεωρητικά, μπορεί να κυμαίνεται από το μείον άπειρο έως το 1 (μόνο οι θετικές τιμές έχουν νόημα).

Ενδεικτικές τιμές αξιοπιστίας είναι οι παρακάτω:

- < 0.6 η κλίμακα είναι αναξιόπιστη
- 0.6 το ελάχιστο αποδεκτό όριο
- 0.7 επαρκές
- 0.8 καλύτερο
- 0.9 πολύ υψηλή αξιοπιστία (μάλλον σπάνιο)

Για τον έλεγχο κανονικότητας των δεδομένων των μεταβλητών υπολογίστηκαν τα διαγράμματα QQ-plots, από τα οποία και παρατηρήθηκε ότι υπάρχει κανονικότητα στα δεδομένα κάθε ομάδας δείγματος (Παράρτημα). Επίσης, στηριζόμενοι στο Κεντρικό Οριακό Θεώρημα της Στατιστικής θεωρίας, δεχόμαστε ότι επειδή το δείγμα είναι μεγαλύτερο από 30, η τιμή της μέσης τιμής θα ακολουθεί την κανονική κατανομή. Συνεπώς, στις συνεχείς μεταβλητές, για τη διερεύνηση της διαφοράς μέσω των μεταξυ δύο ομάδων ως προς μια εξαρτημένη μεταβλητή, χρησιμοποιήθηκε το Student's t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Στην περίπτωση που οι ομάδες ήταν περισσότερες από δύο, εφαρμόστηκε η Ανάλυση Διασποράς με ένα παράγοντα (One - Way Anova).

Για να προβλέψουμε την τιμή μιας εξαρτημένης μεταβλητής (επαγγελματικής ικανοποίησης) με βάση τις τιμές ενός συνόλου ανεξάρτητων μεταβλητών

(παράγοντες κινήτρων και υποκλίμακες αυτοεκτίμησης), εφαρμόστηκε μια σειρά από αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα.

Το επίπεδο σημαντικότητας p του ελέγχου ορίστηκε στις τιμές 0.05, 0.01 και 0.001. 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 την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης ή διαφοράς μεταξύ των μεταβλητών. Συγκεκριμένα, όσο μικρότερη είναι η κρίσιμη τιμή τόσο πιο στατιστικά σημαντική συσχέτιση ή διαφορά υποδεικνύεται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

Από την περιγραφική ανάλυση της κλίμακας ψεύδους στο ερωτηματολόγιο για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης, προέκυψε ότι οι τιμές της δεν είναι ακραίες. Δηλαδή, οι συμμετέχοντες τόσο της ειδικής αγωγής όσο και της γενικής αγωγής δεν έχουν απαντήσει απόλυτα στις ερωτήσεις της κλίμακας ψεύδους. Συνεπώς, η κλίμακα μέτρησης της αυτοεκτίμησης μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστη και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών του δείγματος.

Πίνακας 2: Περιγραφικά στοιχεία κλίμακας ψεύδους

Ομάδα εκπαιδευτικών	N	Mean	Std. Deviation
Γενικής Αγωγής	100	3,21	,62109
Ειδικής Αγωγής	100	3,09	,60591

Επιπρόσθετα, η εσωτερική συνοχή των δεδομένων και των τριών ερωτηματολογίων εκτιμήθηκε βάσει του δείκτη alpha του Cronbach. Συγκεκριμένα, ο δείκτης alpha του Cronbach στα δεδομένα των ερωτηματολογίων μέτρησης αυτοεκτίμησης και επαγγελματικής ικανοποίησης προέκυψε πολύ υψηλός. Δηλαδή και στις δύο ομάδες δείγματος, η αξιοπιστία των ερωτηματολογίων αυτοεκτίμησης και επαγγελματικής ικανοποίησης είναι πολύ υψηλή. Ωστόσο, σε ελάχιστα αποδεκτά όρια προέκυψε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου μέτρησης των κινήτρων και στις δύο ομάδες δείγματος.

Πίνακας 3: Συνοχή δεδομένων ερωτηματολογίων σύμφωνα με τον δείκτη εσωτερικής συνάφειας Cronbach a

Ομάδα Εκπαιδευτικών	Ερωτηματολόγιο	Cronbach a	Αριθμός ερωτήσεων
Ειδικής Αγωγής	Αυτοεκτίμηση	0,928	45
	Κίνητρα	0,656	16
	Επαγγελματική Ικανοποίηση	0,942	10
Γενικής Αγωγής	Αυτοεκτίμηση	0,897	45
	Κίνητρα	0,602	16
	Επαγγελματική Ικανοποίηση	0,915	10

7.2 ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ

Ο βαθμός της αυτοεκτίμησης στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής υπολογίζεται μέσω των επιμέρους υποκλιμάκων αυτής, οι οποίες αξιολογούν την εργασιακή αυτοεκτίμηση, την κοινωνική αυτοεκτίμηση, την οικογενειακή αυτοεκτίμηση, την αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης, την ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση καθώς και τη συνολική αυτοεκτίμηση, η οποία προκύπτει από το άθροισμα των επιμέρους υποκλιμάκων αυτής. Οι βαθμοί σε κάθε υποκλίμακα αυτοεκτίμησης των δύο ομάδων εκπαιδευτικών του δείγματος παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4).

Συγκεκριμένα ως προς την αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών προέκυψαν τα εξής:

- Η εργασιακή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ειδικής είναι μέτρια ($M=37,02$, $SD=6,68$), ενώ η εργασιακή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι υψηλή ($M=39,10$, $SD=5,28$). Η διαφοροποίηση που παρατηρείται στην εργασιακή αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε σχέση με τον εκπαιδευτικό χώρο στον οποίο εργάζονται (ειδικό ή γενικό πλαίσιο), προέκυψε στατιστικά σημαντική ($p=0,016<0,05$).

- Η κοινωνική αυτοεκτίμηση τόσο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ($M=36,05$, $SD=4,91$) όσο και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ($M=36,93$, $SD=3,65$) είναι μέτρια. Από τον στατιστικό έλεγχο, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στην κοινωνική αυτοεκτίμηση των δύο ομάδων εκπαιδευτικών του δείγματος ($p=0,153>0,05$).

- Η οικογενειακή αυτοεκτίμηση τόσο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ($M=36,67$, $SD=5,57$) όσο και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ($M=37,63$, $SD=5,57$) είναι μέτρια. Από τον στατιστικό έλεγχο, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά στην οικογενειακή αυτοεκτίμηση των δύο ομάδων εκπαιδευτικών του δείγματος ($p=0,204>0,05$).

- Η αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ($M=35,51$, $SD=6,89$) είναι μέτρια προς υψηλή, ενώ των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ($M=39,63$, $SD=5,97$) είναι πολύ υψηλή. Η διαφοροποίηση που παρατηρείται στην αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε σχέση με τον εκπαιδευτικό χώρο στον οποίο εργάζονται (ειδικό ή γενικό πλαίσιο), προέκυψε στατιστικά σημαντική ($p=0,000<0,001$).

- Η ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ($M=39,44$, $SD=7,19$) είναι μέτρια προς υψηλή, ενώ των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ($M=41,08$, $SD=4,97$) είναι υψηλή. Από τον στατιστικό έλεγχο, δεν προέκυψε

στατιστικά σημαντική διαφορά στην ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση των δύο ομάδων εκπαιδευτικών του δείγματος ($p=0,062>0,05$).

- Η συνολική αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ($M=184,69$, $SD=26,60$) είναι μέτρια προς υψηλή, ενώ των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ($M=189,53$, $SD=23,85$) είναι υψηλή. Η διαφοροποίηση που παρατηρείται στη συνολική αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε σχέση με τον εκπαιδευτικό χώρο στον οποίο εργάζονται (ειδικό ή γενικό πλαίσιο), προέκυψε στατιστικά σημαντική ($p=0,004<0,01$).

Πίνακας 4: Περιγραφικά στοιχεία υποκλιμάκων αυτοεκτίμησης ανά ομάδα δείγματος

Υποκλίμακες	Ομάδα Εκπαιδευτικών	Mean	Range	SD	sig. (p)
Εργασιακή Αυτοεκτίμηση	Ειδικής	37,02	31	6,68177	0,016
	Γενικής	39,10	25	5,28864	
Κοινωνική Αυτοεκτίμηση	Ειδικής	36,05	25	4,91827	0,153
	Γενικής	36,93	17	3,65772	
Οικογενειακή Αυτοεκτίμηση	Ειδικής	36,67	23	5,57964	0,204
	Γενικής	37,63	21	5,04856	
Αυτοεκτίμηση Εξ. Εμφάνισης	Ειδικής	35,51	29	6,89531	0,000
	Γενικής	39,63	32	5,97580	
Ενδοπροσωπική Αυτοεκτίμηση	Ειδικής	39,44	33	7,19191	0,062
	Γενικής	41,08	29	4,97403	
Συνολική Αυτοεκτίμηση	Ειδικής	184,69	110	26,60815	0,004
	Γενικής	189,53	114	23,85528	

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε πώς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων επηρεάζουν τις διάφορες παραμέτρους αυτοεκτίμησης. Για το σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από αναλύσεις σύγκρισης μέσω όρων (t-test, Anova-Bonferroni), στις οποίες εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι έξι παράμετροι αυτοεκτίμησης και ανεξάρτητες τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Αρχικά, στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής παρατηρείται ότι πέραν της σχολικής μονάδας, στην οποία εργάζονται, τα υπόλοιπα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις διάφορες παραμέτρους αυτοεκτίμησης τους (Πίνακες 5α & 5β).

Συγκεκριμένα, ως προς την επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, παρατηρείται ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά όλες τις παραμέτρους αυτοεκτίμησης τους ($p<0,05$), με τους άντρες εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση σε όλες τις παραμέτρους αυτής. Ειδικότερα, οι άντρες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν μέτρια προς υψηλή εργασιακή

αυτοεκτίμηση ($M=38,86$, $SD=5,82$), μέτρια προς υψηλή κοινωνική αυτοεκτίμηση ($M=37,28$, $SD=4,25$), μέτρια προς υψηλή οικογενειακή αυτοεκτίμηση ($M=38,15$, $SD=5,21$), υψηλή αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης ($M=37,71$, $SD=6,56$), πολύ υψηλή ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση ($M=42,08$, $SD=6,69$) και πολύ υψηλή συνολική αυτοεκτίμηση ($M=194,11$, $SD=23,24$). Αντίστοιχα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν μέτρια προς χαμηλή εργασιακή αυτοεκτίμηση ($M=35,50$, $SD=6,99$), μέτρια προς χαμηλή κοινωνική αυτοεκτίμηση ($M=35,03$, $SD=5,22$), μέτρια προς χαμηλή οικογενειακή αυτοεκτίμηση ($M=35,45$, $SD=5,62$), μέτρια προς χαμηλή αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης ($M=33,70$, $SD=6,68$), μέτρια ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση ($M=37,27$, $SD=6,90$) και μέτρια προς χαμηλή συνολική αυτοεκτίμηση ($M=176,98$, $SD=26,89$) (Πίνακες 5α & 5β).

Η ηλικία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, προέκυψε ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την εργασιακή τους αυτοεκτίμηση ($p=0,002<0,01$), την κοινωνική τους αυτοεκτίμηση ($p=0,035<0,05$) και την συνολική τους αυτοεκτίμηση ($p=0,031<0,05$), με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας να παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές από τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας, των οποίων οι τιμές ήταν μέτριες και χαμηλές. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, ηλικίας άνω των 51 ετών ($M=40,39$, $SD=5,67$) και ηλικίας 41 έως 50 ετών ($M=38,90$, $SD=6,08$) παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερη εργασιακή αυτοεκτίμηση από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ηλικίας 31 έως 40 ετών ($M=35,52$, $SD=6,30$) και ηλικίας 20 έως 30 ετών ($M=33,57$, $SD=7,06$). Σημαντική υψηλότερη είναι και η κοινωνική αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, ηλικίας άνω των 51 ετών ($M=38,26$, $SD=3,91$) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, ηλικίας 31 έως 40 ετών ($M=35,68$, $SD=4,46$). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, ηλικίας άνω των 51 ετών ($M=194,86$, $SD=19,50$) και ηλικίας 41 έως 50 ετών ($M=191,50$, $SD=29,33$) παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερη συνολική αυτοεκτίμηση από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ηλικίας 31 έως 40 ετών ($M=178,44$, $SD=26,66$) και ηλικίας 20 έως 30 ετών ($M=176,31$, $SD=26,48$) (Πίνακες 5α & 5β).

Η οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την εργασιακή τους αυτοεκτίμηση ($p=0,000<0,001$), την οικογενειακή τους αυτοεκτίμηση ($p=0,000<0,001$), την ενδοπροσωπική τους αυτοεκτίμηση ($p=0,001<0,01$) και την συνολική τους αυτοεκτίμηση ($p=0,001<0,01$). Συγκεκριμένα, οι έγγαμοι παρουσιάζουν, με στατιστικά σημαντική διαφορά, υψηλότερη εργασιακή αυτοεκτίμηση ($M=39,37$, $SD=5,25$) από τους άγαμους ($M=33,75$, $SD=6,73$), υψηλότερη οικογενειακή αυτοεκτίμηση ($M=38,70$, $SD=4,59$) από τους άγαμους ($M=34,69$, $SD=5,98$) και τους διαζευγμένους ($M=33,23$, $SD=5,06$), υψηλότερη ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση ($M=41,68$, $SD=5,71$) από τους άγαμους ($M=37,63$, $SD=7,69$) και τους διαζευγμένους ($M=34,69$, $SD=8,28$) και υψηλότερη συνολική αυτοεκτίμηση ($M=193,50$, $SD=21,18$) από τους άγαμους ($M=175,42$, $SD=28,47$) και τους διαζευγμένους ($M=171,61$, $SD=30,42$) (Πίνακες 5α & 5β).

Πίνακας 5α: Διερεύνηση υποκλιμάκων αυτοεκτίμησης ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

		Εργασιακή Αυτοεκτίμηση		Κοινωνική Αυτοεκτίμηση		Οικογενειακή Αυτοεκτίμηση		
		N	Mean	sig. (p)	Mean	sig. (p)	Mean	sig. (p)
Φύλο	Άνδρας	45	38,86	0,012	37,28	0,022	38,15	0,015
	Γυναίκα	55	35,50		35,03		35,03	
Ηλικία	20-30	19	33,57	0,002	35,68	0,035	34,36	0,124
	31-40	36	35,52		34,52		36,52	
	41-50	22	38,90		36,54		38,50	
	>51	23	40,39		38,26		37,04	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	33	33,75	0,000	35,06	0,047	34,69	0,000
	Έγγαμος/η	54	39,37		37,12		38,70	
	Διαζευγμένος/η	13	35,53		34,07		33,23	
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	65	38,83	0,000	36,55	0,325	37,95	0,006
	Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου	16	34,75		35,62		34,75	
	Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου	19	32,73		34,68		33,89	
Σχολική Μονάδα	Τμήμα Ένταξης	42	37,40	0,734	36,38	0,752	36,71	0,113
	Ειδικό Δημοτικό	54	36,59		35,72		36,22	
	ΕΕΕΕΚ	4	38,75		37,00		42,25	
Προϋπηρεσία Ειδικής	1-5	26	33,15	0,001	34,42	0,137	34,1923	0,016
	6-10	27	36,59		35,96		37,7037	
	11-15	21	38,90		36,23		39,0476	
	>16	26	39,80		37,61		36,1538	
Επιπλέον Σπουδές	Δεύτερο Πτυχίο	17	40,29	0,012	36,82	0,519	39,11	0,240
	Μεταπτυχιακό στην ΕΑ	22	34,50		34,90		35,86	
	Μεταπτυχιακό (άλλο)	17	37,64		36,70		38,47	
	Διδακτορικό (άλλο)	3	39,33		36,00		37,66	

Η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την εργασιακή τους αυτοεκτίμηση ($p=0,000<0,001$), την οικογενειακή τους αυτοεκτίμηση ($p=0,006<0,01$), την αυτοεκτίμηση εξωτερικής τους εμφάνισης ($p=0,038<0,05$) και την συνολική τους αυτοεκτίμηση ($p=0,007<0,01$). Συγκεκριμένα, οι μόνιμα διορισμένοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν, με στατιστικά σημαντική διαφορά, υψηλότερη εργασιακή αυτοεκτίμηση ($M=38,83$, $SD=5,79$) από τους αναπληρωτές πλήρους ωραρίου ($M=32,73$, $SD=5,97$), υψηλότερη οικογενειακή αυτοεκτίμηση ($M=37,95$, $SD=4,97$) από τους αναπληρωτές πλήρους ωραρίου ($M=33,89$, $SD=5,43$), υψηλότερη αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης ($M=36,70$, $SD=6,77$) από τους αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου ($M=32,12$, $SD=4,74$) και υψηλότερη συνολική αυτοεκτίμηση ($M=190,72$, $SD=24,24$) από τους αναπληρωτές

πλήρους ($M=172,47$, $SD=25,83$) και μειωμένου ωραρίου ($M=174,68$, $SD=20,45$) (Πίνακες 5α & 5β).

Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε δομές της ειδικής εκπαίδευσης, επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την εργασιακή τους αυτοεκτίμηση ($p=0,001<0,01$), την οικογενειακή τους αυτοεκτίμηση ($p=0,016<0,05$) και την συνολική τους αυτοεκτίμηση ($p=0,031<0,05$). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με προϋπηρεσία 1 έως 5 έτη παρουσιάζουν, με στατιστικά σημαντική διαφορά, χαμηλότερη εργασιακή αυτοεκτίμηση ($M=33,15$, $SD=6,64$) από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με προϋπηρεσία από 11 έως 15 έτη ($M=38,90$, $SD=5,38$) και πάνω από 16 έτη ($M=39,80$, $SD=5,62$), χαμηλότερη οικογενειακή αυτοεκτίμηση ($M=34,19$, $SD=6,10$) από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με προϋπηρεσία από 11 έως 15 έτη ($M=39,04$, $SD=4,82$) και χαμηλότερη συνολική αυτοεκτίμηση ($M=171,92$, $SD=24,45$) από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με προϋπηρεσία από 11 έως 15 έτη ($M=192,09$, $SD=26,22$) και πάνω από 16 έτη ($M=190,00$, $SD=20,36$) (Πίνακες 5α & 5β).

Τέλος, οι επιπλέον σπουδές που έχουν οι 59 από τους 100 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής του δείγματος επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά την εργασιακή τους αυτοεκτίμηση ($p=0,012<0,05$). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που έχουν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή ($M=34,50$, $SD=6,23$), παρουσιάζουν τη χαμηλότερη εργασιακή αυτοεκτίμηση, η οποία διαφέρει στατιστικά σημαντικά από την υψηλή εργασιακή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που έχουν δεύτερο πτυχίο ($M=40,29$, $SD=3,93$) (Πίνακες 5α & 5β).

Αντίστοιχα, στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, παρατηρείται ότι οι διάφοροι παράμετροι της αυτοεκτίμησής τους επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Συγκεκριμένα, το φύλο των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής προκύπτει ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την εργασιακή τους αυτοεκτίμηση ($p=0,007<0,01$), την κοινωνική τους αυτοεκτίμηση ($p=0,001<0,01$), την αυτοεκτίμηση εξωτερικής τους εμφάνισης ($p=0,000<0,001$), την ενδοπροσωπική τους αυτοεκτίμηση ($p=0,000<0,001$) και την συνολική τους αυτοεκτίμηση ($p=0,000<0,001$). Ειδικότερα, οι άντρες εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής παρουσιάζουν υψηλή εργασιακή αυτοεκτίμηση ($M=40,05$, $SD=5,25$), υψηλή κοινωνική αυτοεκτίμηση ($M=38,14$, $SD=3,06$), ναρκισσιστικά υψηλή αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης ($M=42,72$, $SD=4,16$), πολύ υψηλή ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση ($M=43,08$, $SD=4,57$) και υπερβολικά υψηλή συνολική αυτοεκτίμηση ($M=202,96$, $SD=16,48$). Αντίστοιχα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής παρουσιάζουν μέτρια εργασιακή αυτοεκτίμηση ($M=37,70$, $SD=5,08$), μέτρια προς χαμηλή κοινωνική αυτοεκτίμηση ($M=35,72$, $SD=3,82$), μέτρια προς υψηλή αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης ($M=36,54$, $SD=5,94$), μέτρια προς υψηλή ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση ($M=39,08$, $SD=4,56$) και μέτρια προς υψηλή συνολική αυτοεκτίμηση ($M=185,78$, $SD=19,04$) (Πίνακες 6α & 6β).

Πίνακας 5β: Διερεύνηση υποκλιμάκων αυτοεκτίμησης ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

		Αυτοεκτίμηση Εξ. Εμφάνισης		Ενδοπροσωπική Αυτοεκτίμηση		Συνολική Αυτοεκτίμηση		
		N	Mean	sig. (p)	Mean	sig. (p)	Mean	sig. (p)
Φύλο	Άνδρας	45	37,71	0,003	42,08	0,001	194,11	0,001
	Γυναίκα	55	33,70		37,27		176,98	
Ηλικία	20-30	19	33,84	0,268	38,84	0,073	176,31	0,031
	31-40	36	34,52		34,52		178,44	
	41-50	22	36,86		36,86		191,50	
	>51	23	37,13		37,13		194,86	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	33	34,27	0,225	37,63	0,001	175,42	0,001
	Έγγαμος/η	54	36,61		41,68		193,50	
	Διαζευγμένος/η	13	34,07		34,69		171,61	
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	65	36,70	0,038	40,67	0,061	190,72	0,007
	Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου	16	32,12		37,43		174,68	
	Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου	19	34,26		36,89		172,47	
Σχολική Μονάδα	Τμήμα Ένταξης	42	34,04	0,142	39,47	0,276	184,02	0,408
	Ειδικό Δημοτικό	54	36,37		39,00		183,90	
	ΕΕΕΕΚ	4	39,25		45,00		202,25	
Προϋπηρεσία Ειδικής	1-5	26	33,03	0,123	37,11	0,204	171,92	0,031
	6-10	27	36,59		39,25		186,11	
	11-15	21	37,47		40,42		192,09	
	>16	26	35,26		41,15		190,00	
Επιπλέον Σπουδές	Δεύτερο Πτυχίο	17	37,00	0,374	41,35	0,331	194,58	0,102
	Μεταπτυχιακό στην ΕΑ	22	34,13		37,81		177,22	
	Μεταπτυχιακό (άλλο)	17	36,00		40,94		189,76	
	Διδακτορικό (άλλο)	3	32,33		40,00		185,33	

Η ηλικία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής προέκυψε ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά μόνο την εργασιακή τους αυτοεκτίμηση ($p=0,000<0,001$). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, ηλικίας άνω των 51 ετών ($M=42,43$, $SD=4,61$) και ηλικίας 41 έως 50 ετών ($M=40,22$, $SD=4,99$) παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερη εργασιακή αυτοεκτίμηση από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, ηλικίας 20 έως 30 ετών ($M=35,60$, $SD=4,44$) (Πίνακες 6α & 6β).

Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, παρατηρείται ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την εργασιακή τους αυτοεκτίμηση ($p=0,036<0,05$), την οικογενειακή τους αυτοεκτίμηση ($p=0,000<0,001$), την ενδοπροσωπική τους

αυτοεκτίμηση ($p=0,006<0,01$) και την συνολική τους αυτοεκτίμηση ($p=0,002<0,01$). Αναλυτικότερα, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής παρουσιάζουν, με στατιστικά σημαντική διαφορά, υψηλότερη εργασιακή αυτοεκτίμηση ($M=40,35$, $SD=5,04$) από τους άγαμους ($M=37,65$, $SD=5,20$). Επίσης, οι διαζευγμένοι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής παρουσιάζουν, με στατιστικά σημαντική διαφορά, υπερβολικά χαμηλότερη οικογενειακή αυτοεκτίμηση ($M=29,25$, $SD=3,84$) από τους έγγαμους ($M=38,96$, $SD=4,94$) και τους άγαμους ($M=37,50$, $SD=3,54$), χαμηλότερη ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση ($M=35,87$, $SD=5,64$) από τους έγγαμους ($M=41,75$, $SD=4,76$) και τους άγαμους ($M=41,21$, $SD=4,58$) και χαμηλότερη συνολική αυτοεκτίμηση ($M=173,25$, $SD=22,64$) από τους έγγαμους ($M=198,57$, $SD=20,20$) και τους άγαμους ($M=192,84$, $SD=15,28$) (Πίνακες 6α & 6β).

Πίνακας 6α: Διερεύνηση υποκλιμάκων αυτοεκτίμησης ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

		Εργασιακή Αυτοεκτίμηση		Κοινωνική Αυτοεκτίμηση		Οικογενειακή Αυτοεκτίμηση		
		N	M.O.	sig. (p)	M.O.	sig. (p)	M.O.	sig. (p)
Φύλο	Άνδρας	50	40,50	0,007	38,14	0,001	38,52	0,078
	Γυναίκα	50	37,70		35,72		36,74	
Ηλικία	20-30	20	35,60	0,000	36,95	0,543	37,35	0,980
	31-40	33	38,54		36,24		37,66	
	41-50	31	40,22		37,22		37,54	
	<51	16	42,43		37,75		38,06	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	38	37,65	0,036	36,71	0,390	37,50	0,000
	Έγγαμος/η	54	40,35		37,29		38,96	
	Διαζευγμένος/η	8	37,50		35,50		29,25	
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	61	40,70	0,000	37,60	0,029	37,98	0,640
	Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου	9	34,25		37,37		37,25	
	Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου	30	37,23		35,46		36,93	
Επιπλέον Σπουδές	Δεύτερο Πτυχίο	14	40,21	0,485	38,64	0,665	36,92	0,019
	Μεταπτυχιακό στην ΕΑ	3	39,33		37,00		42,66	
	Μεταπτυχιακό (άλλο)	21	38,90		37,28		37,38	
	Διδακτορικό (άλλο)	1	45,00		39,00		26,00	

Η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την εργασιακή τους αυτοεκτίμηση ($p=0,000<0,001$) και την κοινωνική τους αυτοεκτίμηση ($p=0,029<0,05$). Συγκεκριμένα, οι μόνιμα διορισμένοι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής παρουσιάζουν, με στατιστικά σημαντική διαφορά, υψηλότερη εργασιακή αυτοεκτίμηση ($M=40,70$, $SD=4,85$) από τους αναπληρωτές πλήρους ($M=37,23$, $SD=5,26$) και μειωμένου ωραρίου ($M=34,25$, $SD=3,68$).

Επίσης, οι μόνιμα διορισμένοι και οι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου παρουσιάζουν με στατιστικά σημαντική διαφορά υψηλότερη κοινωνική αυτοεκτίμηση ($M=37,60$, $SD=3,56$ και $M=37,37$ – $SD=4,69$ αντίστοιχα) από τους αναπληρωτές πλήρους ωραρίου ($M=35,46$, $SD=3,29$) (Πίνακες 6α & 6β).

Τέλος, στους 39 εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, οι επιπλέον σπουδές παρατηρείται ότι επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά την οικογενειακή τους αυτοεκτίμηση ($p=0,019<0,05$). Η στατιστικά αυτή σημαντική διαφορά προκύπτει ότι προέρχεται από την υψηλότερη οικογενειακή αυτοεκτίμηση που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, οι οποίοι έχουν μεταπτυχιακό ειδικής αγωγής ($M=42,66$, $SD=3,05$), σε σχέση με την οικογενειακή αυτοεκτίμηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, οι οποίοι έχουν δεύτερο πτυχίο ($M=36,92$, $SD=3,02$), σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής που έχουν κάποιο άλλο μεταπτυχιακό εκτός της ειδικής αγωγής ($M=37,38$, $SD=5,16$) και σε σχέση με τον ένα εκπαιδευτικό γενικής αγωγής που είναι κάτοχος διδακτορικού ($M=26,00$, $SD=0$) (Πίνακες 6α & 6β).

Πίνακας 6β: Διερεύνηση υποκλιμάκων αυτοεκτίμησης ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

		Αυτοεκτίμηση Εξ. Εμφάνιση		Ενδοπροσωπική Αυτοεκτίμηση		Συνολική Αυτοεκτίμηση		
		N	M.O.	sig. (p)	M.O.	sig. (p)	M.O.	sig. (p)
Φύλο	Ανδρας	50	42,72	0,000	43,08	0,000	202,96	0,000
	Γυναίκα	50	36,54		39,08		185,78	
Ηλικία	20-30	20	39,65	0,791	41,55	0,569	191,10	0,359
	31-40	33	38,81		40,33		191,60	
	41-50	31	40,06		40,90		195,96	
	<51	16	40,43		42,37		201,06	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	38	39,76	0,078	41,21	0,006	192,84	0,002
	Έγγαμος/η	54	40,20		41,75		198,57	
	Διαζευγμένος/η	8	35,12		35,87		173,25	
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	61	39,80	0,948	41,50	0,471	197,60	0,120
	Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου	9	39,37		41,00		189,25	
	Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου	30	39,40		40,13		189,16	
Επιπλέον Σπουδές	Δεύτερο Πτυχίο	14	38,71	0,514	42,28	0,547	196,78	0,687
	Μεταπτυχιακό στην ΕΑ	3	38,66		44,66		202,33	
	Μεταπτυχιακό(άλλο)	21	39,23		40,80		193,61	
	Διδακτορικό (άλλο)	1	31,00		41,00		182,00	

7.3 ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ

Προκειμένου να διερευνηθούν τα κίνητρα που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των έξι παραγόντων κινήτρων που εξετάζε το ερωτηματολόγιο.

Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διέπονται σε υψηλό βαθμό από το κίνητρο της επίτευξης ($M=4,18$, $SD=0,65$), ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής σε μέτριο προς υψηλό βαθμό ($M=3,87$, $SD=0,53$). Η διαφορά αυτή στο κίνητρο επίτευξης που διέπει τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών του δείγματος, προέκυψε στατιστικά σημαντική ($p=0,000<0,001$).

Σε υψηλό βαθμό οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής, χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά, χαρακτηρίζονται από το κίνητρο της ευθύνης ($M=4,20$, $SD=0,92$ και $M=4,08$, $SD=0,76$ αντίστοιχα), από το κίνητρο της αναγνώρισης ($M=4,22$, $SD=0,86$ και $M=4,23$, $SD=0,73$ αντίστοιχα) και από το κίνητρο της προσωπικής ανάπτυξης ($M=4,28$, $SD=0,80$ και $M=4,22$, $SD=0,82$ αντίστοιχα). Το κίνητρο του εργασιακού ενδιαφέροντος που διέπει τόσο τους εκπαιδευτικούς ειδικής ($M=3,54$, $SD=0,54$) όσο και τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ($M=3,22$, $SD=0,53$), χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά, κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα.

Τέλος, σε χαμηλότερο βαθμό διέπει τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής το κίνητρο της ανέλιξης ($M=2,72$, $SD=1,32$), ενώ σε ακόμη χαμηλότερο βαθμό το κίνητρο της ανέλιξης διέπει τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ($M=2,31$, $SD=1,00$). Η διαφορά αυτή στο κίνητρο ανέλιξης που χαρακτηρίζει τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών του δείγματος, προέκυψε στατιστικά σημαντική ($p=0,014<0,05$).

Πίνακας 7: Περιγραφικά στοιχεία κινήτρων σε κάθε ομάδα εκπαιδευτικών του δείγματος

Κίνητρα	Εκπαιδευτικοί	N	Mean	Std. Deviation	sig. (p)
Επίτευξη	Ειδικής Αγωγής	100	4,1850	,65387	0,000
	Γενικής Αγωγής	100	3,8725	,53947	
Ευθύνη	Ειδικής Αγωγής	100	4,2000	,92932	0,340
	Γενικής Αγωγής	100	4,0850	,76229	
Αναγνώριση	Ειδικής Αγωγής	100	4,2267	,86959	0,953
	Γενικής Αγωγής	100	4,2333	,73321	
Ανέλιξη	Ειδικής Αγωγής	100	2,7200	1,32635	0,014
	Γενικής Αγωγής	100	2,3100	1,00197	
Ενδιαφέρον	Ειδικής Αγωγής	100	3,5475	,54668	0,623
	Γενικής Αγωγής	100	3,2250	,53713	
Ανάπτυξη	Ειδικής Αγωγής	100	4,2800	,80817	0,631
	Γενικής Αγωγής	100	4,2200	,82057	

Στη συνέχεια, εξετάστηκε πώς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, επηρεάζουν τα κίνητρα της επαγγελματικής τους εξέλιξης. Για το σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκε μια σειρά από αναλύσεις σύγκρισης μέσω όρων (t-test, Anova-Bonferroni), στις οποίες εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι έξι παράγοντες κινήτρων και ανεξάρτητες τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Οι αναλύσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν ξεχωριστά σε κάθε ομάδα εκπαιδευτικών του δείγματος.

Στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, προέκυψε ότι το φύλο των συμμετεχόντων επηρεάζει στατιστικά σημαντικά το κίνητρο της ευθύνης ($p=0,012<0,05$). Συγκεκριμένα, οι άντρες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ($M=4,45$, $SD=0,98$) εκτιμούν ως πιο σημαντικό το κίνητρο της ευθύνης σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους ($M=3,99$, $SD=0,83$) (Πίνακες 8α & 8β).

Η ηλικία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, προέκυψε ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τα κίνητρα της ευθύνης ($p=0,000<0,001$) και της αναγνώρισης ($p=0,039<0,05$). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ηλικίας άνω των 51 ετών παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερο κίνητρο ευθύνης ($M=4,95$, $SD=0,52$) από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ηλικίας 41 έως 50 ετών ($M=4,15$, $SD=1,09$), 31 έως 40 ετών ($M=3,88$, $SD=0,76$) και 20 έως 30 ετών ($M=3,92$, $SD=0,93$). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, ηλικίας άνω των 51 ετών παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερο κίνητρο αναγνώρισης ($M=4,65$, $SD=0,53$) από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, ηλικίας 20 έως 30 ετών ($M=3,94$, $SD=0,81$) (Πίνακες 8α & 8β).

Η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής βρέθηκε στατιστικά σημαντική στα κίνητρα της επίτευξης ($p=0,003<0,01$), της ευθύνης ($p=0,013<0,05$), της αναγνώρισης ($p=0,000<0,001$) και της ανέλιξης ($p=0,000<0,001$). Ειδικότερα, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν, με στατιστικά σημαντική διαφορά, υψηλότερο κίνητρο επίτευξης ($M=4,38$, $SD=0,54$) από τους άγαμους ($M=3,97$, $SD=0,77$) και τους διαζευγμένους ($M=3,88$, $SD=0,47$) και υψηλότερο κίνητρο αναγνώρισης ($M=4,56$, $SD=0,71$) από τους άγαμους ($M=3,82$, $SD=0,92$) και τους διαζευγμένους ($M=3,84$, $SD=0,78$). Επίσης, οι έγγαμοι και οι διαζευγμένοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερο κίνητρο ευθύνης ($M=4,36$, $SD=0,82$ και $M=4,50$, $SD=0,97$ αντίστοιχα) από τους άγαμους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ($M=3,81$, $SD=0,97$). Ωστόσο, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερο κίνητρο ανέλιξης ($M=2,22$, $SD=1,17$) από τους άγαμους ($M=3,30$, $SD=1,28$) και από τους διαζευγμένους ($M=3,30$, $SD=1,25$) εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (Πίνακες 8α & 8β).

Επιπλέον, στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, η επίδραση της σχέσης εργασίας που έχουν, βρέθηκε στατιστικά σημαντική στα κίνητρα ευθύνης ($p=0,006<0,01$), αναγνώρισης ($p=0,029<0,05$) και ανέλιξης ($p=0,001<0,01$). Συγκεκριμένα, οι μόνιμα διορισμένοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσίασαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερο κίνητρο ευθύνης ($M=4,40$, $SD=0,88$) από τους αναπληρωτές πλήρους

ωραρίου (M=3,65 , SD=0,72). Επίσης, οι αναπληρωτές πλήρους και μειωμένου ωραρίου παρουσίασαν σημαντικά χαμηλότερο κίνητρο αναγνώρισης (M=3,92 , SD=0,93 και M=3,89 , SD=0,75 αντίστοιχα) από τους μόνιμα διορισμένους (M=4,39 , SD=0,80) καθώς και σημαντικά υψηλότερο κίνητρο ανέλιξης (M=3,15 , SD=1,25 και M=3,56 , SD=1,26 αντίστοιχα) από τους μόνιμα διορισμένους εκπαιδευτικούς (M=2,38 , SD=1,20) (Πίνακες 8α & 8β).

Πίνακας 8α: Διερεύνηση κινήτρων ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

		Επίτευξη		Ευθύνη		Αναγνώριση		
		N	Mean	sig. (p)	Mean	sig. (p)	Mean	sig. (p)
Φύλο	Άνδρας	45	4,30	0,112	4,45	0,012	4,30	0,426
	Γυναίκα	55	4,09		3,99		4,16	
Ηλικία	20-30	19	4,09	0,104	3,92	0,000	3,94	0,039
	31-40	36	4,04		3,88		4,10	
	41-50	22	4,21		4,15		4,22	
	>51	23	4,45		4,95		4,65	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	33	3,97	0,003	3,81	0,013	3,82	0,000
	Εγγαμος/η	54	4,38		4,36		4,56	
	Διαζευγμένος/η	13	3,88		4,50		3,84	
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	65	4,28	0,083	4,40	0,006	4,39	0,029
	Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου	16	4,12		4,03		3,89	
	Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου	19	3,90		3,65		3,92	
Σχολική Μονάδα	Τμήμα Ένταξης	42	4,35	0,088	4,34	0,393	4,28	0,642
	Ειδικό Δημοτικό	54	4,05		4,08		4,16	
	ΕΕΕΕΚ	4	4,18		4,25		4,50	
Προϋπηρεσία Ειδικής	1-5	26	4,02	0,024	3,76	0,000	3,79	0,024
	6-10	27	3,98		4,00		4,28	
	11-15	21	4,30		4,11		4,39	
	>16	26	4,45		4,90		4,46	
Επιπλέον Σπουδές	Δεύτερο Πτυχίο	17	4,17	0,349	4,32	0,273	4,70	0,098
	Μεταπτυχιακό στην ΕΑ	22	4,07		3,90		4,10	
	Μεταπτυχιακό (άλλο)	17	4,29		4,14		4,11	
	Διδακτορικό (άλλο)	3	4,75		4,83		4,11	

Η σχολική μονάδα, στην οποία οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής εργάζονται, προέκυψε ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά το κίνητρο του εργασιακού τους

ενδιαφέροντος ($p=0,007<0,01$). Αναλυτικότερα, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που διδάσκουν σε ειδικό δημοτικό σχολείο ($M=3,39$, $SD=0,49$) παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερο κίνητρο εργασιακού ενδιαφέροντος από ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που διδάσκουν σε Τμήμα Ένταξης ($M=3,75$, $SD=0,58$) (Πίνακες 8α & 8β).

Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε δομές της ειδικής εκπαίδευσης, επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τα εργασιακά τους κίνητρα που αφορούν την επίτευξη ($p=0,024<0,05$), την ευθύνη ($p=0,000<0,001$), την αναγνώριση ($p=0,024<0,05$), την ανέλιξη ($p=0,020<0,05$) και το εργασιακό ενδιαφέρον ($p=0,007<0,01$). Συγκεκριμένα: α) οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με προϋπηρεσία 6 έως 10 έτη παρουσιάζουν, με στατιστικά σημαντική διαφορά, χαμηλότερο κίνητρο επίτευξης ($M=3,98$, $SD=0,63$) από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με προϋπηρεσία πάνω από 16 έτη ($M=4,45$, $SD=0,49$), β) οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με προϋπηρεσία πάνω από 16 έτη παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερο κίνητρο ευθύνης ($M=4,90$, $SD=0,56$) από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με προϋπηρεσία 1 έως 5 έτη ($M=3,76$, $SD=0,96$), 6 έως 10 έτη ($M=4,00$, $SD=0,90$) και 11 έως 15 έτη ($M=4,11$, $SD=0,83$), γ) οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με προϋπηρεσία 1 έως 5 έτη παρουσιάζουν, με στατιστικά σημαντική διαφορά, χαμηλότερο κίνητρο αναγνώρισης ($M=3,79$, $SD=0,83$) από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με προϋπηρεσία πάνω από 16 έτη ($M=4,46$, $SD=0,61$), δ) οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με προϋπηρεσία 11 έως 16 έτη παρουσιάζουν, με στατιστικά σημαντική διαφορά, χαμηλότερο κίνητρο ανέλιξης ($M=2,14$, $SD=1,01$) από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με προϋπηρεσία 1 έως 5 έτη ($M=3,30$, $SD=1,22$) και στ) οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με προϋπηρεσία 6 έως 10 έτη παρουσιάζουν, με στατιστικά σημαντική διαφορά, χαμηλότερο κίνητρο εργασιακού ενδιαφέροντος ($M=3,30$, $SD=0,51$) από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής με προϋπηρεσία πάνω από 16 έτη ($M=3,81$, $SD=0,57$) (Πίνακες 8α & 8β).

Τέλος, οι επιπλέον σπουδές που έχουν οι 59 από τους 100 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής του δείγματος, επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά το κίνητρο της προσωπικής ανάπτυξης ($p=0,012<0,05$). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που έχουν μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή ($M=4,04$, $SD=0,81$) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερο κίνητρο ανάπτυξης από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που έχουν δεύτερο πτυχίο ($M=4,79$, $SD=0,61$) (Πίνακες 8α & 8β).

Αντίστοιχα, στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής προέκυψε, όπως και στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, ότι το φύλο των συμμετεχόντων επηρεάζει στατιστικά σημαντικά το κίνητρο της ευθύνης ($p=0,007<0,01$). Συγκεκριμένα, οι άντρες εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής ($M=4,29$, $SD=0,70$) εκτιμούν ως πιο σημαντικό το κίνητρο της ευθύνης σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους ($M=3,88$, $SD=0,76$) (Πίνακες 9α & 9β).

Πίνακας 8β: Διερεύνηση κινήτρων ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

		Ανέλιξη		Ενδιαφέρον		Ανάπτυξη		
		N	Mean	sig. (p)	Mean	sig. (p)	Mean	sig. (p)
Φύλο	Ανδρας	45	2,69	0,833	3,56	0,753	4,35	0,400
	Γυναίκα	55	2,75		3,53		4,21	
Ηλικία	20-30	19	3,21	0,095	3,59	0,356	4,10	0,315
	31-40	36	2,88		3,47		4,25	
	41-50	22	2,45		3,45		4,20	
	>51	23	2,30		3,70		4,54	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	33	3,30	0,000	3,44	0,162	4,12	0,188
	Εγγαμος/η	54	2,22		3,55		4,41	
	Διαζευγμένος/η	13	3,30		3,78		4,11	
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	65	2,38	0,001	3,56	0,094	4,40	0,083
	Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου	16	3,56		3,71		4,12	
	Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου	19	3,15		3,32		3,97	
Σχολική Μονάδα	Τμήμα Ένταξης	42	2,73	0,544	3,74	0,007	4,40	0,379
	Ειδικό Δημοτικό	54	2,75		3,39		4,20	
	ΕΕΕΕΚ	4	2,00		3,56		4,00	
Προϋπηρεσία Ειδικής	1-5	26	3,30	0,020	3,54	0,007	4,03	0,324
	6-10	27	2,77		3,30		4,31	
	11-15	21	2,14		3,52		4,45	
	>16	26	2,53		3,81		4,34	
Επιπλέον Σπουδές	Δεύτερο Πτυχίο	17	2,47	0,586	3,52	0,496	4,79	0,012
	Μεταπτυχιακό στην ΕΑ	22	2,90		3,56		4,04	
	Μεταπτυχιακό (άλλο)	17	2,35		3,54		4,14	
	Διδακτορικό (άλλο)	3	2,66		4,08		4,33	

Η ηλικία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής προέκυψε ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τα κίνητρα της επίτευξης ($p=0,042<0,05$), της ευθύνης ($p=0,001<0,01$), της ανέλιξης ($p=0,025<0,05$) και του εργασιακού ενδιαφέροντος ($p=0,004<0,01$). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, ηλικίας 20 έως 30 ετών παρουσίασαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερο κίνητρο επίτευξης ($M=3,57$, $SD=0,46$) από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, ηλικίας 31 έως 40 ετών ($M=3,98$, $SD=0,49$). Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, ηλικίας 20 έως 30 ετών παρουσίασαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερο κίνητρο ευθύνης ($M=3,50$, $SD=0,68$) από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, ηλικίας 31 έως 40 ετών ($M=4,10$, $SD=0,76$), 41 έως 50 ετών ($M=4,27$, $SD=0,69$) και άνω των 51 ετών ($M=4,40$, $SD=0,61$). Οι

εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής ηλικίας 31 έως 40 ετών παρουσίασαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερο κίνητρο ανέλιξης ($M=2,54$, $SD=1,00$) από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ηλικίας άνω των 51 ετών ($M=1,75$, $SD=0,85$). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, ηλικίας 20 έως 30 ετών παρουσίασαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερο κίνητρο εργασιακού ενδιαφέροντος ($M=2,85$, $SD=0,34$) από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ηλικίας 31 έως 40 ετών ($M=3,28$, $SD=0,56$), 41 έως 50 ετών ($M=3,31$, $SD=0,46$) και άνω των 51 ετών ($M=3,40$, $SD=0,63$) (Πίνακες 9α & 9β).

Η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής βρέθηκε στατιστικά σημαντική στα κίνητρα της αναγνώρισης ($p=0,003<0,01$) και της ανέλιξης ($p=0,002<0,01$). Ειδικότερα, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής παρουσιάζουν, με στατιστικά σημαντική διαφορά, υψηλότερο κίνητρο αναγνώρισης ($M=4,45$, $SD=0,66$) από τους άγαμους ($M=4,02$, $SD=0,66$) και τους διαζευγμένους ($M=3,75$, $SD=1,03510$). Ωστόσο, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερο κίνητρο ανέλιξης ($M=2,00$, $SD=0,95$) από τους άγαμους ($M=2,63$, $SD=0,91$) και τους διαζευγμένους ($M=2,87$, $SD=1,12$) εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής (Πίνακες 9α & 9β).

Πίνακας 9α: Διερεύνηση κινήτρων ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

		Επίτευξη		Ευθύνη		Αναγνώριση		
		N	Mean	sig. (p)	Mean	sig. (p)	Mean	sig. (p)
Φύλο	Ανδρας	50	3,89	0,679	4,29	0,007	4,24	0,857
	Γυναίκα	50	3,85		3,88		4,22	
Ηλικία	20-30	20	3,57	0,042	3,50	0,001	3,98	0,054
	31-40	33	3,98		4,10		4,23	
	41-50	31	3,89		4,27		4,18	
	>51	16	3,96		4,40		4,64	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	38	3,78	0,360	3,92	0,215	4,02	0,003
	Έγγαμος/η	54	3,90		4,16		4,45	
	Διαζευγμένος/η	8	4,06		4,31		3,75	
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	61	3,92	0,534	4,27	0,000	4,30	0,505
	Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου	8	3,78		3,25		4,04	
	Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου	30	3,80		3,95		4,16	
Επιπλέον Σπουδές	Δεύτερο Πτυχίο	14	3,89	0,586	4,03	0,748	3,90	0,084
	Μεταπτυχιακό στην ΕΑ	3	3,91		4,16		4,77	
	Μεταπτυχιακό (άλλο)	21	3,91		4,07		4,19	
	Διδακτορικό (άλλο)	1	4,75		5,00		5,33	

Τέλος, στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η επίδραση της σχέσης εργασίας που έχουν βρέθηκε στατιστικά σημαντική στα κίνητρα ευθύνης ($p=0,000<0,001$), ανέλιξης ($p=0,041<0,05$) και εργασιακού ενδιαφέροντος ($p=0,016<0,05$). Συγκεκριμένα, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής μειωμένου ωραρίου παρουσίασαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερο κίνητρο ευθύνης ($M=3,25-SD=0,74$) από τους μόνιμα διορισμένους ($M=4,27$, $SD=0,69$) και από τους αναπληρωτές πλήρους ωραρίου ($M=3,95$, $SD=0,71$). Επίσης, οι αναπληρωτές γενικής αγωγής μειωμένου ωραρίου παρουσίασαν σημαντικά υψηλότερο κίνητρο ανέλιξης ($M=3,12$, $SD=0,48$) από τους μόνιμα διορισμένους ($M=2,18$, $SD=1,00$) και από τους αναπληρωτές πλήρους ωραρίου ($M=2,33$, $SD=0,99$). Επιπρόσθετα, οι μόνιμα διορισμένοι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής παρουσίασαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερο κίνητρο εργασιακού ενδιαφέροντος ($M=3,34$, $SD=0,51$) από τους αναπληρωτές μειωμένου ($M=2,93$, $SD=0,34$) και πλήρους ωραρίου ($M=3,06$, $SD=0,54$) (Πίνακες 9α & 9β).

Πίνακας 9β: Διερεύνηση κινήτρων ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

			Ανέλιξη		Ενδιαφέρον		Ανάπτυξη	
		N	Mean	sig. (p)	Mean	sig. (p)	Mean	sig. (p)
Φύλο	Ανδρας	50	2,32	0,921	3,26	0,517	4,20	0,809
	Γυναίκα	50	2,30		3,19		4,24	
Ηλικία	20-30	20	2,60	0,025	2,85	0,004	4,20	0,619
	31-40	33	2,54		3,28		4,18	
	41-50	31	2,16		3,31		4,14	
	>51	16	1,75		3,40		4,46	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	38	2,63	0,002	3,10	0,213	4,17	0,163
	Εγγαμος/η	54	2,00		3,29		4,32	
	Διαζευγμένος/η	8	2,87		3,34		3,75	
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	61	2,18	0,041	3,34	0,016	4,16	0,627
	Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου	8	3,12		2,93		4,31	
	Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου	30	2,33		3,06		4,33	
Επιπλέον Σπουδές	Δεύτερο Πτυχίο	14	2,78	0,329	3,26	0,938	4,25	0,647
	Μεταπτυχιακό στην ΕΑ	3	1,66		3,41		4,00	
	Μεταπτυχιακό (άλλο)	21	2,47		3,23		4,00	
	Διδακτορικό (άλλο)	1	2,00		3,50		5,00	

7.4 ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής. Για το λόγο αυτό, υπολογίστηκε ο μέσος όρος των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που εξέταζε την επαγγελματική ικανοποίηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση τόσο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ($M=3,73$, $SD=0,74$) όσο και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής ($M=3,82$, $SD=0,59$), χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,356>0,05$), κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα (Πίνακας 10).

Πίνακας 10: Περιγραφικά στοιχεία επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών δείγματος

Εκπαιδευτικοί	Mean	Range	SD	Sig
Ειδικής	3,7350	3,00	,74541	0,356
Γενικής	3,8230	2,70	,59013	

Στη συνέχεια εξετάστηκε πώς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων επηρεάζουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής προέκυψε ότι η ηλικία τους ($p=0,004<0,01$), η οικογενειακή τους κατάσταση ($p=0,000<0,001$), η σχέση εργασίας τους ($p=0,001<0,01$) και η προϋπηρεσία που έχουν στην ειδική εκπαίδευση ($p=0,001<0,01$) επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Όπως έδειξε η διόρθωση Bonferroni: α) οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ηλικίας άνω των 51 ετών ($M=4,13$, $SD=0,60$) έχουν σημαντικά υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ηλικίας 31 έως 40 ετών ($M=3,61$, $SD=0,71$) και ηλικίας 20 έως 30 ετών ($M=3,36$, $SD=0,66$), β) η επαγγελματική ικανοποίηση των έγγαμων ($M=4,07$, $SD=0,59$) εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι σημαντικά υψηλότερη από την επαγγελματική ικανοποίηση των άγαμων ($M=3,30$, $SD=0,69$) και των διαζευγμένων ($M=3,43$, $SD=0,77$), γ) η επαγγελματική ικανοποίηση που παρουσιάζουν οι μόνιμα διορισμένοι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ($M=3,94$, $SD=0,69$) είναι σημαντικά υψηλότερη από την επαγγελματική ικανοποίηση των αναπληρωτών μειωμένου ($M=3,40$, $SD=0,64$) αλλά και των αναπληρωτών πλήρους ωραρίου ($M=3,30$, $SD=0,68$) και δ) η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία 1 έως 5 έτη σε δομές της ειδικής εκπαίδευσης ($M= 3,31$, $SD=0,64$) είναι σημαντικά χαμηλότερη από την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που έχουν 11 έως 15 ($M=3,98$, $SD=0,66$) και πάνω από 16 έτη ($M=4,03$, $SD=0,67$) προϋπηρεσίας σε δομές της ειδικής εκπαίδευσης. (Πίνακας 11)

Πίνακας 11: Διερεύνηση επαγγελματικής ικανοποίησης ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

		Επαγγελματική Ικανοποίηση		
		N	M.O.	sig. (p)
Φύλο	Άνδρας	45	3,76	0,723
	Γυναίκα	55	3,71	
Ηλικία	20-30	19	3,36	0,004
	31-40	36	3,61	
	41-50	22	3,82	
	<51	23	4,13	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	33	3,30	0,000
	Εγγαμος/η	54	4,07	
	Διαζευγμένος/η	13	3,43	
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	65	3,94	0,001
	Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου	16	3,40	
	Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου	19	3,30	
Σχολική Μονάδα	Τμήμα Ένταξης	42	3,81	0,599
	Ειδικό Δημοτικό	54	3,66	
	ΕΕΕΕΚ	4	3,82	
Προϋπηρεσία Ειδικής	1-5	26	3,31	0,001
	6-10	27	3,66	
	11-15	21	3,98	
	<16	26	4,03	
Επιπλέον Σπουδές	Δεύτερο Πτυχίο	17	4,04	0,103
	Μεταπτυχιακό στην ΕΑ	22	3,49	
	Μεταπτυχιακό (άλλο)	17	3,81	
	Διδακτορικό (άλλο)	3	3,90	

Αντίστοιχα, στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής προέκυψε ότι η ηλικία τους ($p=0,010<0,05$), η οικογενειακή τους κατάσταση ($p=0,001<0,01$) και η σχέση εργασίας τους ($p=0,004<0,01$) επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Όπως έδειξε η διόρθωση Bonferroni: α) οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής (άνω των 51 ετών) έχουν σημαντικά υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση ($M=4,11$, $SD=0,60$) από τους μικρότερους σε ηλικία (20 έως 30 ετών) εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ($M=3,48$, $SD=0,52$), β) όπως και στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, η επαγγελματική ικανοποίηση των έγγαμων ($M=4,02$, $SD=0,51$) εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι σημαντικά υψηλότερη από την επαγγελματική ικανοποίηση των άγαμων ($M=3,59$, $SD=0,58$) και των διαζευγμένων ($M=3,55$, $SD=0,65$) και γ) η επαγγελματική ικανοποίηση που παρουσιάζουν οι μόνιμα διορισμένοι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής ($M=3,93$,

SD=0,59) είναι σημαντικά υψηλότερη από την επαγγελματική ικανοποίηση των αναπληρωτών πλήρους ωραρίου (M=3,75 , SD=0,59) (Πίνακας 12).

Πίνακας 12: Διερεύνηση επαγγελματικής ικανοποίησης ανά δημογραφικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής

		Επαγγελματική Ικανοποίηση		
		N	M.O.	sig. (p)
Φύλο	Άνδρας	50	3,86	0,836
	Γυναίκα	50	3,78	
Ηλικία	20-30	20	3,48	0,010
	31-40	33	3,86	
	41-50	31	3,84	
	<51	16	4,11	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμος/η	38	3,59	0,001
	Εγγαμος/η	54	4,02	
	Διαζευγμένος/η	8	3,55	
Σχέση Εργασίας	Μόνιμος/η	61	3,93	0,004
	Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου	9	3,25	
	Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου	30	3,75	
Επιπλέον Σπουδές	Δεύτερο Πτυχίο	14	3,69	0,183
	Μεταπτυχιακό στην ΕΑ	3	4,00	
	Μεταπτυχιακό (άλλο)	21	3,78	
	Διδακτορικό (άλλο)	1	5,00	

7.5 ΠΟΛΛΑΠΛΗ ΓΡΑΜΜΙΚΗ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ένας από τους βασικούς στόχους της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει πως επιδρούν τα κίνητρα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Για να εξεταστεί το ερώτημα αυτό, εφαρμόστηκε στα δεδομένα των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα. Στην ανάλυση κάθε ομάδας δείγματος, εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η επαγγελματική ικανοποίηση και ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι έξι παράγοντες κινήτρων (επίτευξη, ευθύνη, αναγνώριση, εργασιακό ενδιαφέρον και προσωπική ανάπτυξη).

Στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κίνητρα αναγνώριση, επίτευξη και ανέλιξη μπορούν να προβλέψουν με στατιστικά σημαντικό τρόπο την επαγγελματική ικανοποίησή τους. Το μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με τους τρεις αυτούς παράγοντες κινήτρων (αναγνώριση, επίτευξη και ανέλιξη) είναι σε θέση να εξηγήσει το 75,9% της συνολικής διακύμανσης της επαγγελματικής τους ικανοποίησης (Πίνακας 13). Ειδικότερα, η παλινδρομική εξίσωση για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε σχέση με τα κίνητρα τους είναι (Πίνακας 14):

$$\text{Επαγ. Ικαν. ΕΑ} = 0,458 * \text{Αναγνώριση} + 0,315 * \text{Επίτευξη} - 0,123 * \text{Ανέλιξη} + 0,819$$

Από την παλινδρομική αυτή εξίσωση διαπιστώνουμε ότι τα κίνητρα αναγνώριση και επίτευξη έχουν θετική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Ωστόσο, ο παράγοντας κινήτρου που αφορά την ανέλιξη παρουσιάζει αρνητική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Συνεπώς, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αυξάνεται όσο αυξάνονται τα κίνητρα τους που αφορούν την αναγνώριση και την επίτευξη και όσο μειώνεται το κίνητρο που αφορά την ανέλιξη.

Πίνακας 13: Model Summary^d - Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής

Model	R	R ²	Adjusted R ²	Std. Error	Change Statistics					Durbin-Watson
					R ² Change	F Change	df1	df2	Sig. F	
1	,814 ^a	,663	,659	,43511	,663	192,54	1	98	,000	
2	,859 ^b	,738	,732	,38566	,075	27,74	1	97	,000	
3	,875 ^c	,766	,759	,36579	,029	11,82	1	96	,001	1,686

a. Predictors: (Constant), Αναγνώριση

b. Predictors: (Constant), Αναγνώριση, Επίτευξη

c. Predictors: (Constant), Αναγνώριση, Επίτευξη, Ανέλιξη

d. Dependent Variable: Επαγγελματική Ικανοποίηση

Πίνακας 14: Στατιστικά στοιχεία παλινδρομικής εξίσωσης εκπαιδευτικών ΕΑ

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
3	Επαγγελματική Ικανοποίηση	,819	,371		2,209	,030
	Αναγνώριση	,458	,057	,534	8,068	,000
	Επίτευξη	,315	,068	,276	4,611	,000
	Ανέλιξη	-,123	,036	-,219	-3,439	,001

Στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κίνητρα αναγνώριση, ανέλιξη, επίτευξη και ευθύνη μπορούν να προβλέψουν με στατιστικά σημαντικό τρόπο την επαγγελματική ικανοποίησή τους. Στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, το μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης με τους τέσσερις αυτούς παράγοντες κινήτρων (αναγνώριση, ανέλιξη, επίτευξη και ευθύνη) είναι σε θέση να εξηγήσει το 58,9% της συνολικής διακύμανσης της επαγγελματικής τους ικανοποίησης (Πίνακας 15). Ειδικότερα, η παλινδρομική εξίσωση για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε σχέση με τα κίνητρα τους είναι (Πίνακας 16):

$$\text{Επαγ. Ικαν. ΓΑ} = 0,283 * \text{Αναγνώριση} - 0,203 * \text{Ανέλιξη} + 0,259 * \text{Επίτευξη} + 0,132 * \text{Ευθύνη} + 1,551$$

Από την παλινδρομική αυτή εξίσωση, διαπιστώνουμε ότι τα κίνητρα αναγνώριση, επίτευξη και ευθύνη έχουν θετική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Ωστόσο, όπως και στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, έτσι και στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, ο παράγοντας κινήτρου που αφορά την ανέλιξη παρουσιάζει αρνητική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Συνεπώς, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής αυξάνεται όσο αυξάνονται τα κίνητρα τους που αφορούν την αναγνώριση, την επίτευξη και την ευθύνη και όσο μειώνεται το κίνητρο που αφορά την ανέλιξη.

Πίνακας 15: Model Summary^e - Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής

Model	R	R ²	Adjusted R ²	Std. Error	Change Statistics					Durbin-Watson
					R ² Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,654 ^a	,428	,422	,44852	,428	73,381	1	98	,000	
2	,712 ^b	,507	,496	,41876	,078	15,425	1	97	,000	
3	,762 ^c	,580	,567	,38837	,073	16,776	1	96	,000	
4	,778 ^d	,606	,589	,37811	,026	6,278	1	95	,014	1,737

a. Predictors: (Constant), Αναγνώριση

b. Predictors: (Constant), Αναγνώριση, Ανέλιξη

c. Predictors: (Constant), Αναγνώριση, Ανέλιξη, Επίτευξη

d. Predictors: (Constant), Αναγνώριση, Ανέλιξη, Επίτευξη, Ευθύνη

e. Dependent Variable: Επαγγελματική Ικανοποίηση

Πίνακας 16: Στατιστικά στοιχεία παλινδρομικής εξίσωσης εκπαιδευτικών ΕΑ

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
4	Επαγγελματική Ικανοποίηση	1,551	,425		3,649	,000
	Αναγνώριση	,283	,066	,351	4,263	,000
	Ανέλιξη	-,203	,047	-,345	-4,328	,000
	Επίτευξη	,259	,076	,237	3,402	,001
	Ευθύνη	,132	,053	,171	2,506	,014

7.6 ΠΟΛΛΑΠΛΗ ΓΡΑΜΜΙΚΗ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗ ΤΩΝ ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΩΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση των επιμέρους παραμέτρων αυτοεκτίμησης στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος, εφαρμόστηκε στα δεδομένα των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης κατά βήματα. Στην ανάλυση κάθε ομάδας δείγματος, εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η επαγγελματική ικανοποίηση και ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν οι έξι παράμετροι αυτοεκτίμησης (εργασιακή αυτοεκτίμηση, κοινωνική αυτοεκτίμηση, οικογενειακή αυτοεκτίμηση, αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης, ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση και συνολική αυτοεκτίμηση).

Στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συνολική τους αυτοεκτίμηση και η αυτοεκτίμηση της εξωτερικής τους εμφάνισης μπορούν να προβλέψουν και να εξηγήσουν κατά 61,0% την επαγγελματική ικανοποίησή τους. (Πίνακας 17). Ειδικότερα, η παλινδρομική εξίσωση για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής σε σχέση με την αυτοεκτίμηση τους είναι (Πίνακας 18):

$$\text{Επαγ. Ικαν. ΕΑ} = 1,399 * \text{Συνολική Αυτ.} - 0,440 * \text{Αυτ. Εξ. Εμφάνισης} - 0,273$$

Από την παλινδρομική αυτή εξίσωση, διαπιστώνουμε ότι η συνολική αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής επιδρά σε μεγάλο και θετικό βαθμό στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Ωστόσο, η αυτοεκτίμηση της εξωτερικής τους εμφάνισης παρουσιάζει να έχει σε μικρότερο βαθμό αρνητική επίδραση στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Συνεπώς, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αυξάνεται όσο αυξάνεται η συνολική τους αυτοεκτίμηση και όσο μειώνεται η αυτοεκτίμηση της εξωτερικής εμφάνισης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Πίνακας 17: Model Summary^c - Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής

Model	R	R ²	Adj. R ²	Std. Error	Change Statistics					Durbin-Watson
					R ² Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,741 ^a	,550	,545	,50280	,550	119,585	1	98	,000	
2	,786 ^b	,618	,610	,46543	,068	17,372	1	97	,000	2,093

a. Predictors: (Constant), Συνολική Αυτοεκτίμηση

b. Predictors: (Constant), Συνολική Αυτοεκτίμηση, Αυτοεκτίμηση Εξωτ. Εμφάνισης

c. Dependent Variable: Επαγγελματική Ικανοποίηση

Πίνακας 18: Στατιστικά στοιχεία παλινδρομικής εξίσωσης εκπαιδευτικών ΕΑ

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
2	Επαγγελματική Ικανοποίηση	-,273	,331		-,825	,411
	Συνολική Αυτοεκτίμηση	1,399	,137	1,110	10,236	,000
	Αυτοεκτίμηση Εξωτ. Εμφάνισης	-,440	,105	-,452	-4,168	,000

Στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εργασιακή τους αυτοεκτίμηση, η οικογενειακή τους αυτοεκτίμηση και η αυτοεκτίμηση της εξωτερικής τους εμφάνισης είναι οι παράμετροι της αυτοεκτίμησης που μπορούν σε μεγαλύτερο βαθμό να προβλέψουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Ωστόσο, στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, το μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης με τις τρεις αυτές παραμέτρους αυτοεκτίμησης (εργασιακή αυτοεκτίμηση, οικογενειακή αυτοεκτίμηση και αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης) είναι σε θέση να εξηγήσει μόλις το 31,0 % της συνολικής διακύμανσης της επαγγελματικής τους ικανοποίησης (Πίνακας 19). Επιπρόσθετα, η παλινδρομική εξίσωση για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε σχέση με την αυτοεκτίμηση τους είναι (Πίνακας 20):

$$\text{Επαγ. Ικαν. ΕΑ} = 0,482 * \text{Εργασιακή Αυτ.} + 0,339 * \text{Οικογενειακή Αυτοεκτίμηση} \\ - 0,202 * \text{Αυτ. Εξ. Εμφάνισης} + 1,198$$

Από την παλινδρομική αυτή εξίσωση, διαπιστώνουμε ότι η εργασιακή αυτοεκτίμηση και ακολούθως η οικογενειακή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής επιδρούν σε θετικό βαθμό στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Ωστόσο, όπως και στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής έτσι και στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η αυτοεκτίμηση της εξωτερικής τους εμφάνισης παρουσιάζει να έχει αρνητική επίδραση στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Συνεπώς, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής αυξάνεται όσο αυξάνεται η εργασιακή τους αυτοεκτίμηση και η οικογενειακή τους αυτοεκτίμηση και όσο μειώνεται η αυτοεκτίμηση της εξωτερικής εμφάνισής τους.

Πίνακας 19: Model Summary^d - Εκπαιδευτικοί Γενικής Αγωγής

Model	R	R ²	Adj. R ²	Std. Error	Change Statistics					Durbin-Watson
					R ² Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	,498 ^a	,248	,241	,51424	,248	32,375	1	98	,000	
2	,545 ^b	,297	,282	,49989	,049	6,708	1	97	,011	
3	,575 ^c	,331	,310	,49018	,034	4,881	1	96	,030	1,633

a. Predictors: (Constant), Εργασιακή Αυτοεκτίμηση

b. Predictors: (Constant), Εργασιακή Αυτοεκτίμηση, Οικογενειακή Αυτοεκτίμηση

c. Predictors: (Constant), Εργασιακή Αυτοεκτίμηση, Οικογενειακή Αυτοεκτίμηση, Αυτοεκτίμηση Εξωτ. Εμφάνισης

d. Dependent Variable: Επαγγελματική Ικανοποίηση

Πίνακας 20: Στατιστικά στοιχεία παλινδρομικής εξίσωσης εκπαιδευτικών ΕΑ

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
2	Επαγγελματική Ικανοποίηση	1,198	,449		2,667	,009
	Εργασιακή Αυτοεκτίμηση	,482	,098	,480	4,942	,000
	Οικογενειακή Αυτοεκτίμηση	,339	,103	,323	3,284	,001
	Αυτοεκτίμηση Εξωτ. Εμφάνισης	-,202	,091	-,227	-2,209	,030

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

8.1 ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια επιχείρησε να διερευνήσει την επίδραση της αυτοεκτίμησης και των κινήτρων στην επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, έχοντας ως ομάδα ελέγχου εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκαν η σχέση της αυτοεκτίμησης και των κινήτρων με την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην αυτοεκτίμηση, στα κίνητρα και στην επαγγελματική τους ικανοποίηση και οι τυχόν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής.

Μια από τις βασικές ερευνητικές υποθέσεις αφορούσε το ότι τόσο οι επιμέρους παράμετροι, όσο και η συνολική αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, αναμένεται να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

Ειδικότερα, ξεκινώντας από τις επιμέρους παραμέτρους της αυτοεκτίμησης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η εργασιακή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι μέτρια, ενώ των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι υψηλή. Η συγκεκριμένη διαφοροποίηση, προέκυψε στατιστικά σημαντική και εξηγείται από το γεγονός ότι διαφοροποιείται το εργασιακό πλαίσιο των δύο ομάδων του δείγματος. Η μέτρια εργασιακή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής καταδεικνύει ότι διαθέτουν επαρκή εργασιακή απόδοση στο επάγγελμα που ασκούν. Η υψηλή εργασιακή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής δείχνει ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι έχουν ικανοποιητικό επίπεδο ικανοτήτων και αξίας. Η αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι μέτρια προς υψηλή, ενώ η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι πολύ υψηλή. Η διαφοροποίηση αυτή που είναι στατιστικά σημαντική, εξηγείται από το ότι οι δύο ομάδες εργάζονται σε διαφορετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (ειδικό και γενικό) και με διαφορετικές ομάδες παιδιών. Η μέτρια προς υψηλή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δείχνει ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί διαθέτουν επαρκή εικόνα για την εξωτερική τους εμφάνιση και η ποιότητα ζωής τους είναι αρκετά καλή. Η πολύ υψηλή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής δείχνει ότι έχουν διαμορφώσει πολύ καλή εικόνα για την εξωτερική τους εμφάνιση και αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις που τους παρουσιάζονται με άνεση και επιτυχία (Παπάνης, 2011, 126 – 127).

Αντίθετα, τόσο η κοινωνική αυτοεκτίμηση, όσο και η οικογενειακή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής είναι μέτρια, ενώ η ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ειδικής είναι μέτρια προς υψηλή και των

εκπαιδευτικών γενικής είναι υψηλή. Στις τρεις αυτές υποκλίμακες της αυτοεκτίμησης δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις δύο ομάδες. Η μέτρια κοινωνική και οικογενειακή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί ανήκουν περίπου στο μέσο όρο, όσον αφορά την αυτοεκτίμησή τους στο κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον. Η μέτρια προς υψηλή ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής υποδηλώνει ότι η αυτοεκτίμησή τους κυμαίνεται σε αρκετά καλά έως υψηλά επίπεδα και ότι είναι λιγότερο πιθανό να καταρρεύσουν μπροστά σε αντίξοες συνθήκες. Τέλος, η υψηλή ενδοπροσωπική αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής αποδεικνύει ότι διαθέτουν υψηλή αίσθηση αξίας για τις ικανότητές τους και ότι αντιμετωπίζουν με θάρρος τις δυσκολίες (Παπάνης, 2011, 126 – 127).

Η συνολική αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής είναι μέτρια προς υψηλή, ενώ η συνολική αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι υψηλή. Η διαφοροποίηση αυτή, η οποία είναι στατιστικά σημαντική, οφείλεται προφανώς στο διαφορετικό εκπαιδευτικό χώρο (ειδικό και γενικό) στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, στις διαφορετικές συνθήκες εργασίας και στις διαφορετικές ομάδες μαθητών. Η ενασχόληση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής με κοινωνικά ευπαθείς ομάδες έχει επιδράσει και στην συνολική τους αυτοεκτίμηση, η οποία διαφέρει από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Η μέτρια προς υψηλή συνολική αυτοεκτίμησή τους, δείχνει ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ικανοποιητικά σε πολλούς τομείς της ζωής τους, η ποιότητα της ζωής τους είναι αρκετά καλή, αλλά παράλληλα είναι λιγότερο ανοιχτοί σε νέες προκλήσεις. Η υψηλή αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής αποκαλύπτει ότι έχουν μάθει να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις και τις δυσκολίες που τους παρουσιάζονται με άνεση και με ανταγωνιστικό πνεύμα. Οι ίδιοι αισθάνονται σίγουροι για τις ικανότητές τους και αδιαφορούν για την αποτυχία, με αποτέλεσμα αρκετές φορές να μην εκτιμούν τις καταστάσεις ρεαλιστικά (Παπάνης, 2011, 126 -127). Επομένως, η αρχική ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται εν μέρει, όσον αφορά την συνολική αυτοεκτίμηση και ορισμένες παραμέτρους της, καθώς η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής διαφέρει στατιστικά σημαντικά από την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

Σύμφωνα με τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση, τα επαγγελματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αναμένεται να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από τα επαγγελματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

Από τους έξι παράγοντες κινήτρων, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διαθέτουν σε υψηλό βαθμό το κίνητρο της επίτευξης, ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής σε μέτριο προς υψηλό βαθμό, με τη διαφοροποίηση που προκύπτει να είναι στατιστικά σημαντική. Επίσης, και οι δύο ομάδες διέπονται σε υψηλό βαθμό από το κίνητρο της ευθύνης, από το κίνητρο της αναγνώρισης και από το κίνητρο της προσωπικής ανάπτυξης, χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά. Σε μέτριο βαθμό, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διέπονται από το κίνητρο του εργασιακού ενδιαφέροντος χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά. Το κίνητρο της ανέλιξης βρίσκεται σε χαμηλό βαθμό

και στους εκπαιδευτικούς ειδικής και στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής με στατιστικά σημαντική διαφορά.

Με βάση τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διέπονται σε υψηλότερο βαθμό από το κίνητρο της προσωπικής ανάπτυξης. Το κίνητρο της προσωπικής ανάπτυξης περιλαμβάνει όλους τους δείκτες ευκαιριών μάθησης και εξέλιξης, συνιστώντας έναν σημαντικό παράγοντα παρακίνησης (Μπουραντάς, 2002, 103). Το συγκεκριμένο εύρημα αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται σε μεγάλο βαθμό την ανάγκη για προσωπική ανάπτυξη και για εξέλιξη των επαγγελματικών τους ικανοτήτων ως μέρος της επαγγελματικής τους εξέλιξης. Η προσωπική ανάπτυξη είναι ένας παράγοντας παρακίνησης που έχει σημαντική προβλεπτική αξία για την ικανοποίηση από τις περισσότερες διαστάσεις της εργασίας. Επιπλέον, το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί απόλυτα με ορισμένες προγενέστερες έρευνες (Πλατσίδου & Ταρασιάδου, 2010, 145 – 160) και εν μέρει με κάποιες άλλες, όπου το κίνητρο της προσωπικής ανάπτυξης βρίσκεται ανάμεσα στα σημαντικά κίνητρα, αλλά δεν είναι το σημαντικότερο (Farthing, 2006, 12 -16), (Oluble, 2006, 1 -19).

Ακολούθως, έχουμε τα κίνητρα της αναγνώρισης, της ευθύνης και της επίτευξης, τα οποία βρίσκονται σε υψηλά επίπεδα. Τα συγκεκριμένα ευρήματα εξηγούνται από το ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων αισθάνονται ότι αναγνωρίζεται το εκπαιδευτικό τους έργο και παράλληλα νιώθουν τεράστια ευθύνη απέναντι στους μαθητές τους. Το αυξημένο κίνητρο ευθύνης που διέπει τους εκπαιδευτικούς συμφωνεί με ευρήματα που δείχνουν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων αποτελεί ουσιαστική διάσταση του ρόλου τους (Swetland & Hoy, 2000). Το κίνητρο του εργασιακού ενδιαφέροντος βρίσκεται σε μέτρια επίπεδα, γεγονός που δεν συμφωνεί με άλλες έρευνες, όπου το ενδιαφέρον για εργασία κινείται σε αρκετά υψηλά επίπεδα (Eskilden, Kristensten & Westlund, 2004, 122 - 136), (Farthing, 2006, 12 -16), (Oluble, 2006, 1 -19). Το γεγονός αυτό, ίσως εξηγείται από το ότι η σημερινή δυσμενής οικονομική κατάσταση που διανύουμε έχει επηρεάσει και την ψυχολογία των εκπαιδευτικών, μειώνοντας το εργασιακό τους ενδιαφέρον.

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει και το εύρημα για το κίνητρο της ανέλιξης, το οποίο κινείται σε χαμηλό βαθμό στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και σε ακόμη χαμηλότερο βαθμό στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Το συγκεκριμένο εύρημα διαφοροποιείται από άλλες έρευνες, όπου το κίνητρο της ανέλιξης κινείται σε μέτρια και σε ικανοποιητικά επίπεδα (Πλατσίδου & Ταρασιάδου, 2010, 145 – 160), (Oluble, 2006, 1 -19). Μια πιθανή αιτία για το χαμηλό ενδιαφέρον για ανέλιξη στους εκπαιδευτικούς και των δύο ομάδων, θα μπορούσε να είναι η σημερινή οικονομική κρίση, η οποία έχει επηρεάσει τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη σε όλους τους επαγγελματικούς τομείς, συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού. Επομένως, με βάση τα αποτελέσματα, η δεύτερη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται εν μέρει, καθώς τα επαγγελματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από τα επαγγελματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών γενικής σε ορισμένους παράγοντες κινήτρων.

Σύμφωνα με την τρίτη ερευνητική υπόθεση, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αναμένεται να διαφέρει στατιστικά σημαντικά από την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

Βασιζόμενοι στα αποτελέσματα, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής βρίσκεται σε μέτρια επίπεδα, χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά. Το συγκεκριμένο στοιχείο δεν συμφωνεί με ορισμένα άλλα ευρήματα, όπου η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κινείται σε υψηλά επίπεδα (Jabnoun & Fook, 2001, 12 – 20), (Eliophotou – Menon & Athanasoula – Reppa, 2011, 435 – 450). Ωστόσο, συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, όπου η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι μέτρια (Saiti, 2007, 28 – 32), (Γραμματικού, 2010, 64 – 88).

Επιπλέον, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής είναι υψηλότερη από αυτή των ειδικής, αλλά και πάλι συγκαταλέγεται σε μέτρια επίπεδα. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Stemprien και Loeb, όπου οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Οι πιέσεις και οι απογοητεύσεις που δέχονταν μέσα στην τάξη, επηρέασε την συνολική επαγγελματική τους ικανοποίηση (Stemprien & Loeb, 2002, 260 – 267). Επομένως, η αρχική ερευνητική υπόθεση δεν επιβεβαιώνεται, καθώς η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής δεν διαφέρει στατιστικά σημαντικά από την επαγγελματική ικανοποίηση των γενικής αγωγής.

Περνώντας στην τέταρτη ερευνητική υπόθεση, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής αναμένεται να επιδρούν σε μεγάλο βαθμό στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κίνητρα αναγνώριση, επίτευξη και ανέλιξη επιδρούν με στατιστικά σημαντικό τρόπο στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Ειδικότερα, τα κίνητρα αναγνώριση και επίτευξη ασκούν θετική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ το κίνητρο της ανέλιξης επιδρά αρνητικά στην επαγγελματική ικανοποίησή τους. Δηλαδή, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αυξάνεται, όσο αυξάνονται τα κίνητρα της αναγνώρισης και της επίτευξης και όσο μειώνεται το κίνητρο της ανέλιξης. Το αποτέλεσμα αυτό εξηγείται από το ότι είναι λογικό, οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται δικαιωμένοι, όταν αναγνωρίζεται το έργο και η βοήθεια που παρέχουν σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η ικανοποίηση από το επάγγελμά τους. Όσο μεγαλύτερη ανατροφοδότηση λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για τις επιδόσεις τους, τόσο αυξημένη είναι η επαγγελματική τους ικανοποίηση. Τα συγκεκριμένα ευρήματα δεν συμφωνούν με κάποιες έρευνες, όπου ο παράγοντας που αναδείχθηκε ως ο σημαντικότερος για την πρόβλεψη της επαγγελματικής ικανοποίησης ήταν το εργασιακό ενδιαφέρον (Πλατσίδου & Ταρασιάδου, 2010, 145 – 160), (Eskilden, Kristensten & Westlund, 2004, 122 - 136). Σε άλλες έρευνες, διαπιστώθηκε ότι σημαντικός προβλεπτικός

παράγοντας για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτέλεσε το κίνητρο της ευθύνης, όπου οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν αναλάβει περισσότερες ευθύνες αισθάνονταν περισσότερο ικανοποιημένοι σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους που είχαν πιο περιορισμένα καθήκοντα (Sari, 2004, 291 – 306), (De Nobile & McCormick, 2008, 135 – 144).

Στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κίνητρα αναγνώριση, ανέλιξη, επίτευξη και ευθύνη προβλέπουν με στατιστικά σημαντικό τρόπο την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Ειδικότερα, τα κίνητρα αναγνώριση, επίτευξη και ευθύνη ασκούν θετική επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ το κίνητρο της ανέλιξης ασκεί αρνητική επίδραση. Δηλαδή, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής αυξάνεται όταν αυξάνονται τα κίνητρα της αναγνώρισης, της επίτευξης και της ευθύνης και όταν μειώνεται το κίνητρο της ανέλιξης. Στην προκειμένη περίπτωση, προστίθεται και το κίνητρο της ευθύνης, ασκώντας θετική επίδραση στην ικανοποίηση από την εργασία, όταν εμπλουτίζεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών, αναλαμβάνοντας περισσότερες ευθύνες. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με κάποιες έρευνες, διότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και στην ανάληψη ευθυνών αποτελεί ουσιαστική διάσταση για την ενίσχυση του ρόλου τους στην εργασία (Sweetland & Hoy, 2000, 703 – 719). Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά διαφωνούν με άλλες έρευνες, όπου το εργασιακό ενδιαφέρον αναδείχθηκε ως το σημαντικότερο κίνητρο για την πρόβλεψη της επαγγελματικής ικανοποίησης (Eskilden, Kristensten & Westlund, 2004, 122 - 136).

Γενικότερα, τα κίνητρα επιδρούν σε σημαντικό βαθμό στην επαγγελματική ικανοποίηση τόσο των εκπαιδευτικών γενικής όσο και των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Τα παρόντα ευρήματα συμφωνούν απόλυτα με την ελληνική και με τη διεθνή βιβλιογραφία, όπου αποδεικνύεται ότι όσο περισσότερα κίνητρα διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο αυξάνεται η επαγγελματική τους ικανοποίηση (Zembylas & Papanastasiou, 2004, 360 – 374), (Eliophotou – Menon & Saitis, 2006, 350 – 363), (Ταρασιάδου, 2008, 102 – 119). Επομένως, η αρχική ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται εν μέρει, καθώς αρκετοί παράγοντες κινήτρων επιδρούν σε μεγάλο βαθμό στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.

Σύμφωνα με την πέμπτη και τελευταία ερευνητική υπόθεση, οι παράμετροι αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής αναμένεται να επιδρούν σε μεγάλο βαθμό στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, η συνολική αυτοεκτίμηση και η αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης επιδρούν στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Ειδικότερα, η συνολική αυτοεκτίμηση επιδρά σε μεγάλο και θετικό βαθμό στην επαγγελματική τους ικανοποίηση, ενώ η αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης εμφανίζει μικρότερη αρνητική επίδραση. Επομένως, η επαγγελματική τους ικανοποίηση αυξάνεται, όσο αυξάνεται η συνολική τους αυτοεκτίμηση και όσο μειώνεται η αυτοεκτίμηση που

αφορά την εξωτερική τους εμφάνιση. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα ερμηνεύεται από το γεγονός ότι είναι απόλυτα φυσιολογικό, οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν υψηλή αυτοεκτίμηση και αισθάνονται καλά με τον εαυτό τους να λαμβάνουν και μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους. Επίσης, η μειωμένη αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών για την εξωτερική τους εμφάνιση επηρεάζει αρνητικά και την επαγγελματική τους ικανοποίηση, διότι τα αρνητικά συναισθήματα για τον εαυτό τους διοχετεύονται και στην εργασία τους. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί με πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε (Παπάνης, 2011, 102 – 120).

Στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η εργασιακή αυτοεκτίμηση, η οικογενειακή αυτοεκτίμηση και η αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης. Ειδικότερα, η εργασιακή αυτοεκτίμηση και η οικογενειακή αυτοεκτίμηση επιδρούν θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης ομάδας, ενώ η αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης παρουσιάζει αρνητική επίδραση. Άρα, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής αυξάνεται, όσο αυξάνονται η εργασιακή και η οικογενειακή τους αυτοεκτίμηση και όσο μειώνεται η αυτοεκτίμηση για την εξωτερική τους εμφάνιση. Η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών για το εργασιακό και για το οικογενειακό τους περιβάλλον ενισχύει την συναισθηματική τους σταθερότητα και πληρότητα, με συνέπεια την αύξηση της ικανοποίησης που λαμβάνουν από την εργασία τους. Επομένως, η αρχική ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται εν μέρει, διότι ορισμένες μόνο παράμετροι αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής επιδρούν στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

8.2 ΑΤΟΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ, ΚΙΝΗΤΡΩΝ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Διερευνώντας τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα, το φύλο των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής επηρεάζει στατιστικά σημαντικά όλες τις παραμέτρους αυτοεκτίμησης, με τους άνδρες να παρουσιάζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τις γυναίκες σε όλες τις υποκλίμακες αυτής. Αντίστοιχα, το φύλο των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις περισσότερες παραμέτρους αυτοεκτίμησης, με τους άνδρες εκπαιδευτικούς να εμφανίζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τις γυναίκες στις περισσότερες υποκλίμακες της. Σύμφωνα με αρκετές μελέτες, το γεγονός αυτό εξηγείται από το ότι οι γυναίκες αντιλαμβάνονται τον κόσμο ολιστικά, ενώ οι άνδρες είναι περισσότερο αυτόνομοι, και ανεξάρτητοί. Επίσης, οι γυναίκες είναι πολλές φορές πιο ευάλωτες από τους άνδρες, όταν μάλιστα συναναστρέφονται με κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Η συγκεκριμένη διαφοροποίηση επιδρά και στην αυτοεκτίμησή τους, με τους άνδρες να διαθέτουν τις περισσότερες φορές μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση από τις γυναίκες (Robins & Trzesniewski, 2002, 224 - 225).

Επιπλέον, το φύλο των εκπαιδευτικών ειδικής αλλά και γενικής αγωγής επηρεάζει στατιστικά σημαντικά το κίνητρο της ευθύνης, με τους άνδρες εκπαιδευτικούς και των δύο ομάδων να αποδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο συγκεκριμένο κίνητρο. Αυτό συμβαίνει, διότι πολύ πιθανόν, οι άνδρες εκπαιδευτικοί βιώνουν πολλές φορές εντονότερα το αίσθημα ευθύνης, καθώς πιέζονται περισσότερο. (Μπουραντάς, 2002, 92 – 94).

Αντίθετα, το φύλο των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής δεν επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί με ορισμένες έρευνες, όπου τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες (Eichinger, 2000, 397 – 410), (Παπαπαναγιώτου & Θεοφιλίδης, 2008, 842 – 859). Αντίθετα, σε κάποιες άλλες ερευνητικές προσπάθειες, οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους (Eliophotou – Menon, Zembylas & Papanastasiou, 2008, 75 -86), ενώ σε άλλες βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο ικανοποιημένες από την εργασία τους συγκριτικά με τους άνδρες (Ma & MacMillan, 1999, 40 – 47), (Koustelios, 2001, 354 – 358).

Αναφορικά με την ηλικία, όπως προέκυψε επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την εργασιακή, την κοινωνική και την συνολική αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας να παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές από τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας. Αντίστοιχα, στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής προέκυψε ότι η ηλικία επηρεάζει στατιστικά σημαντικά μόνο την

εργασιακή τους αυτοεκτίμηση, με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς να έχουν μεγαλύτερη εργασιακή αυτοεκτίμηση από τους μικρότερους. Το συγκεκριμένο εύρημα υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας έχουν δεχθεί θετική αξιολόγηση από τον κοινωνικό τους περίγυρο και από τις ομάδες στις οποίες είναι ενταγμένοι, καθώς καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης στην ενήλικη ζωή, διαδραματίζει η ανατροφοδότηση που δέχονται τα άτομα από τον κοινωνικό τους περίγυρο (Leary & MacDonald, 2003, 415 – 418).

Σε σχέση με την επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών στα επαγγελματικά τους κίνητρα, όπως αποδείχθηκε η ηλικία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τα κίνητρα της ευθύνης και της αναγνώρισης, με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας να διακατέχονται σε υψηλότερο βαθμό από τα συγκεκριμένα κίνητρα. Αντίστοιχα, στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η ηλικία επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τα κίνητρα της επίτευξης, της ευθύνης, της ανέλιξης και του εργασιακού ενδιαφέροντος, με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας να έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα συγκεκριμένα κίνητρα. Αυτό συμφωνεί εν μέρει με ορισμένες έρευνες, όπου το κίνητρο της αναγνώρισης ασκούσε ιδιαίτερη επίδραση, διότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί εκτιμούσαν περισσότερο το είδος και το βαθμό ανατροφοδότησης, σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους τους (Πλατσίδου & Ταρασιάδου, 2010, 145 – 160).

Ως προς την επίδραση της ηλικίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, όπως αποδείχθηκε η ηλικία επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την επαγγελματική τους ικανοποίηση, με τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας να δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους, σε σύγκριση με τους νεότερους. Αυτό εξηγείται από το ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας, έχοντας περισσότερες εμπειρίες και χρόνια προϋπηρεσίας, λαμβάνουν περισσότερη ικανοποίηση από το επάγγελμά τους. Το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί απόλυτα με κάποιες έρευνες, όπου οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί εκδήλωναν και μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης (Παπαναούμ, 2003, 150 – 166), (Eliophotou –Menon & Athanasoula – Reppa, 2011, 435 – 450).

Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα, επηρεάζει στατιστικά σημαντικά αρκετές παραμέτρους της αυτοεκτίμησης, με τους έγγαμους εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα από τους άγαμους και από τους διαζευγμένους στις περισσότερες υποκλίμακες της αυτοεκτίμησης. Αντίστοιχα, στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, η οικογενειακή τους κατάσταση επέδρασε στατιστικά σημαντικά στις περισσότερες παραμέτρους της αυτοεκτίμησης, με τους διαζευγμένους εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τους έγγαμους και από τους διαζευγμένους στις περισσότερες υποκλίμακες της. Τα αποτελέσματα αυτά εξηγούνται από το ότι τόσο στην παιδική ηλικία όσο και στην ενηλικίωση, ο ρόλος της οικογένειας είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης. Εάν το άτομο δεν βιώσει αγάπη και στοργή, είτε ως παιδί είτε ως έγγαμος αργότερα, θα

δυσκολευτεί στην διαμόρφωση υψηλής αυτοεκτίμησης και αυτοσεβασμού (Lansford & Bate, 2004, 11 – 12).

Η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αποδείχθηκε στατιστικά σημαντική στα κίνητρα της επίτευξης, της ευθύνης, της αναγνώρισης και της ανέλιξης, με τους έγγαμους να παρουσιάζουν υψηλότερο κίνητρο επίτευξης και αναγνώρισης από τους άγαμους και από τους διαζευγμένους, με τους έγγαμους και τους διαζευγμένους να έχουν υψηλότερο κίνητρο ευθύνης και με τους έγγαμους να έχουν χαμηλότερο κίνητρο ανέλιξης από τους άγαμους και από τους διαζευγμένους. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής επηρεάζονται στατιστικά σημαντικά από τα κίνητρα της αναγνώρισης και της ανέλιξης, με τους έγγαμους εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν υψηλότερο κίνητρο αναγνώρισης από τους άγαμους και από τους διαζευγμένους και τους έγγαμους να έχουν χαμηλότερο κίνητρο ανέλιξης από τους άγαμους και από τους διαζευγμένους. Το τελευταίο εύρημα έχει ενδιαφέρον, διότι θα περίμενε κανείς οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί να διακατέχονται σε μεγαλύτερο βαθμό από το κίνητρο της ανέλιξης σε σύγκριση με τους άγαμους και τους διαζευγμένους εκπαιδευτικούς. Προφανώς, οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν ενδιαφέρονται για ανέλιξη στον επαγγελματικό τομέα, καθώς οι όποιες φιλοδοξίες τους περιορίζονται στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών και των δύο ομάδων, προέκυψε ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την επαγγελματική τους ικανοποίηση, με τους έγγαμους εκπαιδευτικούς να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους σε σύγκριση με τους άγαμους και με τους διαζευγμένους. Το γεγονός αυτό ερμηνεύεται από το ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αισθάνονται σταθερότητα και συναισθηματική πληρότητα στο οικογενειακό τους περιβάλλον είναι περισσότερο αισιόδοξοι και πλήρεις στον εργασιακό τομέα, ξεπερνώντας πιο εύκολα από τους άγαμους και από τους διαζευγμένους τα όποια προβλήματα και δυσκολίες (Ηλιοφώτου, Γεωργίου & Σωκράτους, 2014, 19 - 22).

Προχωρώντας με τη σχέση εργασίας και την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η σχέση εργασίας επηρεάζει στατιστικά σημαντικά αρκετές παραμέτρους της αυτοεκτίμησής τους, με τους μόνιμα διορισμένους εκπαιδευτικούς να εμφανίζουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τους αναπληρωτές στις περισσότερες υποκλίμακες της. Προφανώς, η αυτοεκτίμηση των μόνιμα διορισμένων εκπαιδευτικών είναι επηρεασμένη από την αίσθηση εργασιακής μονιμότητας, με αποτέλεσμα να αισθάνονται περισσότερο επιτυχημένοι στον επαγγελματικό τομέα σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους αναπληρωτές. Γενικότερα, όταν οι άνθρωποι αισθάνονται ασφαλείς και επιτυχημένοι σε κάποιον τομέα, τείνουν να διατηρούν ή να εκδηλώνουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση (Δαρδανός, 2001, 143 – 145).

Όσον αφορά τη σχέση εργασίας και τα επαγγελματικά κίνητρα των εκπαιδευτικών, βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση στα κίνητρα ευθύνης, αναγνώρισης και

ανέλιξης στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Ειδικότερα, οι μόνιμα διορισμένοι παρουσίασαν υψηλότερο κίνητρο ευθύνης και αναγνώρισης από τους αναπληρωτές, οι οποίοι εκδήλωσαν όμως υψηλότερο κίνητρο ανέλιξης από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Στους μόνιμους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, παρουσιάστηκε υψηλότερο κίνητρο ευθύνης και εργασιακού ενδιαφέροντος σε σύγκριση με τους αναπληρωτές, οι οποίοι και στην προκειμένη περίπτωση εκδήλωσαν υψηλότερο κίνητρο ανέλιξης σε σύγκριση με τους μόνιμους. Εύλογα, το συγκεκριμένο εύρημα εξηγείται, σκεπτόμενοι ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να μονιμοποιηθούν, έχοντας υψηλά κίνητρα ανέλιξης.

Και στην σχέση εργασίας με την επαγγελματική ικανοποίηση προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση, με τους μόνιμα διορισμένους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής να παρουσιάζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους συγκριτικά με τους αναπληρωτές συναδέλφους τους. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, όπως και στην περίπτωση των κινήτρων, οι μόνιμα διορισμένοι εκπαιδευτικοί νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια και ικανοποίηση από την εργασία τους, σε αντίθεση με τους συναδέλφους τους, οι οποίοι αισθάνονται πιο ανασφαλείς, γεγονός που επηρεάζει και την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Περνώντας στην επίδραση της σχολικής μονάδας στα κίνητρα των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τα ευρήματα, η σχολική μονάδα επηρεάζει στατιστικά σημαντικά το κίνητρο του εργασιακού ενδιαφέροντος. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής που διδάσκουν σε ειδικό δημοτικό σχολείο παρουσίασαν χαμηλότερο κίνητρο εργασιακού ενδιαφέροντος, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται σε Τμήμα Ένταξης. Αυτό συμβαίνει, διότι πολύ πιθανόν στο Τμήμα Ένταξης, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μεγαλύτερη ανάγκη και ενδιαφέρον να ενισχύσουν τα συγκεκριμένα παιδιά. Ωστόσο, δεν φάνηκε η σχολική μονάδα να επιδρά στην αυτοεκτίμηση και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Ακολούθως, η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής αποδείχθηκε ότι επηρεάζει στατιστικά σημαντικά αρκετές υποκλίμακες της αυτοεκτίμησης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία παρουσίασαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη προϋπηρεσία. Το εύρημα αυτό εξηγείται από το ότι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας, αισθάνονται σίγουροι για τον εαυτό και για τις ικανότητές τους. Με το συγκεκριμένο αποτέλεσμα συμφωνεί και η διεθνής βιβλιογραφία (Bolin, 2007, 51 – 64).

Επιπλέον, η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής επιδρά στατιστικά σημαντικά στους περισσότερους παράγοντες κινήτρων, με σημαντικά ευρήματα το υψηλότερο κίνητρο ευθύνης των εκπαιδευτικών με περισσότερο χρόνια προϋπηρεσίας, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα έτη και το χαμηλότερο κίνητρο ανέλιξης των εκπαιδευτικών με μεγαλύτερη προϋπηρεσία. Εύλογα, συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας,

αισθάνονται μεγαλύτερη ευθύνη απέναντι στους μαθητές τους, σε αντίθεση με τα περιορισμένα κίνητρα ανέλιξης με το πέρασμα του χρόνου.

Στατιστικά σημαντική σχέση προέκυψε και από τη σύνδεση της προϋπηρεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που έχουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας να εμφανίζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους, συγκριτικά με τους συναδέλφους με μικρότερη προϋπηρεσία. Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία αισθάνονται πιο σίγουροι και ευχαριστημένοι με το επάγγελμά τους, το οποίο αποτελεί πλέον πηγή ικανοποίησης. Με το αποτέλεσμα αυτό συμφωνούν τόσο η ελληνική όσο και η διεθνής βιβλιογραφία, όπου όσο μεγαλύτερη προϋπηρεσία είχαν οι εκπαιδευτικοί, τόσο μεγαλύτερη ήταν η ικανοποίησή τους από την εργασία (Παπαναούμ, 2003, 150 – 166), (Eliophotou –Menon & Athanasoula – Reppa, 2011, 435 – 450).

Όσον αφορά τις επιπλέον σπουδές, προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση, με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που έχουν δεύτερο πτυχίο να εμφανίζουν υψηλότερη εργασιακή αυτοεκτίμηση και με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής που έχουν μεταπτυχιακό να εμφανίζουν υψηλότερη οικογενειακή αυτοεκτίμηση. Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν περισσότερες γνώσεις, αισθάνονται πιο επιτυχημένοι και σίγουροι για τον εαυτό τους, σε σύγκριση με αυτούς που είναι κάτοχοι ενός πτυχίου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής με μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή παρουσίασαν χαμηλότερο κίνητρο ανάπτυξης από τους εκπαιδευτικούς που ήταν κάτοχοι δεύτερου πτυχίου. Προφανώς, οι εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή νιώθουν πιο έτοιμοι και σίγουροι για τις γνώσεις τους, συγκριτικά με αυτούς που έχουν δεύτερο πτυχίο. Τέλος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δεν υπάρχει επίδραση των επιπλέον σπουδών στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.

8.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της παρούσας ενδιαφέρουσας ερευνητικής προσπάθειας, αρκετοί παράμετροι αυτοεκτίμησης επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Επιπλέον, τα επαγγελματικά τους κίνητρα επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, με τους παράγοντες αναγνώριση, επίτευξη και ευθύνη να αναδεικνύονται ως οι σημαντικότεροι. Ωστόσο, τόσο η αυτοεκτίμηση εξωτερικής εμφάνισης όσο και το κίνητρο της ανέλιξης επιδρούν αρνητικά στην επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Λαμβάνοντας υπόψη τις σημερινές αντίξοες οικονομικές συνθήκες που επικρατούν και στον εκπαιδευτικό κλάδο, σύμφωνα με τα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να επιζητούν αναγνώριση του εκπαιδευτικού τους έργου και να αισθάνονται τεράστια ευθύνη για την επιτυχή πραγματοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρόλα αυτά, παρουσιάζονται ιδιαίτερα αρνητικοί, αναφορικά με τις δυνατότητες ανέλιξης που τους παρέχει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα, γεγονός που πρέπει να απασχολήσει τους αρμόδιους φορείς. Καθώς ο συγκεκριμένος παράγοντας επιδρά ανασταλτικά στην επαγγελματική τους ικανοποίηση, κρίνεται απαραίτητη η λήψη μέριμνας για την πλήρωση των αναγκών τους και για την αύξηση των δυνατοτήτων επαγγελματικής ανέλιξης.

Συμμεριζόμενοι την παραδοχή ότι το πιο πολύτιμο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι οι άνθρωποι που διδάσκουν, είναι επιτακτική η συνεχής ανίχνευση των αναγκών των εκπαιδευτικών με δράσεις που οφείλουν να αποσκοπούν στην συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, στη χρήση των κατάλληλων εργαλείων ανατροφοδότησης και στην έμπρακτη υποστήριξη καινοτομιών. Επιπλέον, χρέος της πολιτείας είναι να ενισχύει τα επιμορφωτικά προγράμματα και δράσεις, στηριζόμενη στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Η παροχή κινήτρων και ευκαιριών για την βελτίωση της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη. Τέλος, όλα τα παραπάνω μπορούν να πραγματοποιηθούν μόνο, εφόσον η πολιτεία και οι αρμόδιοι φορείς ενθαρρύνουν την ουσιαστική εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος, ενισχύοντας έτσι την αυτοεκτίμηση, τα κίνητρα και άρα την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

8.4 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Στο σημείο αυτό, με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής, είναι χρήσιμο να επισημανθούν κάποιοι περιορισμοί. Αρχικά, το δείγμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, προέρχονταν αποκλειστικά από τη Βόρεια Ελλάδα. Επιπλέον, πρέπει να τονισθεί ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος, διδάσκουν σε σχολεία αστικής περιοχής, ενώ στην έρευνα δεν συμμετείχαν καθόλου εκπαιδευτικοί από αγροτική περιοχή. Ανάλογα με την περιοχή που βρίσκεται ένα σχολείο, παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές στους μαθητές του και συνεπώς στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε αυτό.

Ένας ακόμη περιορισμός εστιάζεται στο ότι η παρούσα μελέτη διεξήχθη αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, επειδή οι νομοθετικές ρυθμίσεις των τελευταίων ετών προωθούν ένα «εξετασιοκεντρικό» σύστημα με κύριο αποδέκτη τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κρίνεται σκόπιμη η διερεύνηση των κινήτρων, της αυτοεκτίμησης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, στην παρούσα εργασία δεν έχει ληφθεί υπόψη η οικονομική κατάσταση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ερευνητική προσπάθεια. Ωστόσο, η χρονική περίοδος που διεξήχθη η έρευνα, αποτελεί περίοδο σημαντικών αλλαγών όσον αφορά τις εργασιακές συνθήκες των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Τα τελευταία χρόνια, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, αλλά και όλοι οι πολίτες της χώρας υφίστανται, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης, απανωτές μειώσεις μισθών και αποδοχών, ενώ ταυτόχρονα αποφασίστηκε η αύξηση των ωρών διδασκαλίας. Αναμφισβήτητα λοιπόν, το εργασιακό κλίμα είναι τεταμένο, γεγονός που έχει επιβαρύνει ψυχολογικά τον Έλληνα εκπαιδευτικό, επηρεάζοντας έτσι την αυτοεκτίμηση, τα επαγγελματικά κίνητρα και εν τέλει την επαγγελματική του ικανοποίηση.

Από τα παραπάνω, φαίνεται ότι για να καταστεί δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας, κρίνεται χρήσιμη η επιβεβαίωσή τους και από μελλοντικές έρευνες, οι οποίες θα λαμβάνουν υπόψη τους περιορισμούς που επισημάνθηκαν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αντωνίου, Χρ., Κουρτέση, Θ., Κουστέλιος, Α. & Παπαϊωάννου, Α. (2007). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών φυσικής αγωγής σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων, Άθληση και Κοινωνία*.

Αραμπατζή, Ζ. (2009). *Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας για τη συμβολή της διεύθυνσης στην επαγγελματική τους ικανοποίηση*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας.

Δαρδανός, Γ. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών, γνωστική και ψυχολογική ανάπτυξη κατά την νηπιακή και τη μέση παιδική ηλικία*, Β' Τόμος, Αθήνα.

Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας, Ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο*, εκδ. Έλλην, Αθήνα.

Δήμου, Ι. (2011). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας*, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Ζαβλάνος, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*, εκδ. Σταμούλη, Αθήνα.

Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α. & Πιντζοπούλου, Ε. (2006). *Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής.

Ηλιοφώτου, Μ., Γεωργίου, Μ., Σωκράτους, Μ. (2014). *Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών, Θεωρία και σύγχρονη έρευνα*, εκδ. ίων, Αθήνα.

Καλούρη – Αντωνοπούλου, Ρ. (2001). *Γενική Ψυχολογία, Παιδαγωγική Ψυχολογία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Κάντας, Α. (2009). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). *Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση*, Ψυχολογία.

Κουφίδου, Σ. (2001). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων, Η πρόκληση του 21^{ου} αιώνα στον εργασιακό χώρο*, εκδ. Ανικούλα Σάκκουλα, Αθήνα.

Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (2011). *Γνωστική Ψυχολογία, Από την αναπαράσταση της γνώσης, στο θυμικό και στη δράση*, εκδ. Πεδίο.

Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Μακρή – Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης*, Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ, Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*, εκδ. Μπένου, Αθήνα.

Μπρούζος, Α. (2002). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων δασκάλων*, Στο: Καψάλης, Δ. & Κατσίκης Ν., Σχολική γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Παπαλεξανδρή, Ν. & Μπουραντάς Δ. (2003). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*, εκδ. Μπένου, Αθήνα.

Παπαναγιώτου, Φ. & Θεοφιλίδης, Χ. (2008). *Κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος και επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων στην Κύπρο*, Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα.

Παπάνης, Ε. (2004). *Η αυτοεκτίμηση και η μέτρηση της*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα.

Παπάνης, Ε. & Ρόντος, Κ. (2005). *Ψυχολογία – Κοινωνιολογία της εργασίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, Θεωρία και εμπειρική έρευνα*, εκδ. Σιδέρης, Αθήνα.

Παπάνης, Ε. (2011). *Η αυτοεκτίμηση, Θεωρία και αξιολόγηση*, εκδ. Σιδέρης, Αθήνα.

Πλατσίδου, Μ. & Γωνιά, Ε. (2005). *Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο, Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, Θεσσαλονίκη.

Πλατσίδου, Μ. & Ταρασιάδου, Α. (2010). *Τα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης των νηπιαγωγών και η επίδρασή τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση*. Θεσσαλονίκη.

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

Ταρασιάδου, Α. (2008). *Η διερεύνηση των κινήτρων στην επαγγελματική εξέλιξη των νηπιαγωγών σε σχέση με την ικανοποίηση από το επάγγελμα τους*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). *Επαγγελματική Ικανοποίηση των Νηπιαγωγών, Ατομικές διαφορές και προβλεπτικοί παράγοντες*, Επιστήμες της Αγωγής.

Φιλίππου, Γ. & Χρίστου, Κ. (2001). *Συναισθηματικοί παράγοντες*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα.

Χαλάς, Γ. (2010). *Προσδιοριστικοί παράγοντες της ικανοποίησης από την εργασία*, Διοικητική ενημέρωση.

Χατζηδημητρίου, Χ. (2011). *Ποιότητα στην Εκπαίδευση και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*, Interbooks, Αθήνα.

ΞΕΝΗ

Andre, C. & Lerord F. (2004). *Η αυτοεκτίμηση* (Μετάφραση: Μ. Παραδέλη), εκδ. Κέδρος, Αθήνα.

Bogler, R. (2001). *The influence of leadership style on teacher job satisfaction*, Educational Administration Quarterly.

Bogler, R. & Nir, A.E. (2012). *The importance of teacher's perceived organizational support to job satisfaction, What's empowerment got to do with it*, Journal of Educational Administration.

Bolin, F. (2007). *A study of teacher job satisfaction and factors that influence it*, Chinese Education and Society.

Brealey, N. (2007). *50 Psychology classics: Who are, how we think, what we do, insight and inspiration from 50 key books*, Tom Butlet – Bowrbon.

Camillery, E. (2007). *Antecedents affecting public service motivation*, Personnel review, No 3.

Daft, R.L. (2009). *Management*, Thomson South – Western de Gruyter, USA.

Davis, J & Wilson, S. (2000). *Principal's efforts to empower teachers, effect on teacher motivation and job satisfaction and stress*, The clearing house.

De Nobile, J. & McCormick, J. (2008). *Job satisfaction of Catholic primary school staff: A study of biographical differences*, International Journal of Education.

Eichinger, J., (2000). *Job Stress and Satisfaction Among Special Education Teachers, Effects of gender and social role orientation*, International Journal of Disability, Development and Education.

- Eliophotou – Menon, M. & Saitis, C. (2006). *Satisfaction of pre – service and in – service teachers with primary school organization*, Evidence from Greece, Educational Management Administration and Leadership.
- Eliophotou – Menon, M., Papanastasiou, E. & Zembylas, M. (2008). *Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organizational variables*, Evidence from Cyprus, International studies in Educational Administration.
- Eliophotou – Menon, M. & Athanasoula – Reppa, A. (2011). *Job satisfaction among school teachers, The role of gender and experience*, School leadership and management.
- Eskilden, J.K., Kristensten, K. & Westlund, A.H. (2004). *Work motivation and job satisfaction in the Nordic countries*, Employee relations.
- Evans, L. (2001). *Delving deeper into morale, job satisfaction and motivation among educational professionals*, Educational Management and Administration.
- Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Farthing, K.W. (2006). *Perceived job satisfaction factors impacting the retention of middle school teachers in Northwest North Carolina*.
- Goldstein, N. (2008). *Αυτοεκτίμηση – Δυναμική*, εκδ. Ψυχογιός, Αθήνα.
- Jabnoun, N. & Fook, C.Y. (2001). *Job satisfaction of secondary school teachers in Malaysia*, International Journal of Commerce and Management.
- Klassen, R.M. & Chiu M.M. (2010). *Effects on teachers self – efficacy and job satisfaction, Teacher gender, years of experience and job stress*, Journal of Educational Psychology.
- Koontz, H. & Weihrich, H. (2007). *Essentials of Management, An international perspective*, seventh edition, New Delhi.
- Koustelios, A.D. (2001). *Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers*, The International Journal of Educational Management.
- Lansford, J & Bate, J. (2004). *Family environment, self – esteem and antisocial behavior*, Journal of psychopathology and behavior assessment.
- Leary, M. & MacDonald, G. (2003). *Individual differences and self – esteem, Review and theoretical integration, Self – esteem and identity*, The Guilford press, New York.
- Ma, X. & MacMillan, R.B. (1999). *Influences of workplace conditions on teachers job satisfaction*, The Journal of Educational Research.

- Marcic, R. & Grum, D., K. (2011). *Gender differences in self – concept and self – esteem components*, Studia Psychologica.
- Oluble, N.P. (2006). *Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: An assessment*, Essays in education.
- Parvin, M.M. & Kabir, M.M.N. (2011). *Factors affecting employee job satisfaction of pharmaceutical sector*, Australian journal of business and management research.
- Robbins, D., Hammou, K., Baker, S., Hashmen, R., Moreina – Miguel, J., Sandino, L., (2009). *Yearbook*, Phd research in Progress, London.
- Robins, R. & Trzesniwski, K. (2002). *Global self – esteem across the life span*, Psychology and aging.
- Rhodes, C., Nevill, A. & Allan, J. (2004). *Valuing and supporting teachers, A survey of teacher satisfaction, Dissatisfaction morale and retention within an English Local Education Authority*, Research in Education.
- Saiti, A. (2007). *Main factors of job satisfaction among primary school educators, factor analysis of the Greek reality*, Management in Education.
- Sari, H. (2004). *An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school head teachers and teachers and the factors effecting their burnout and job satisfaction*, Educational studies.
- Sempane, M.E., Rieger, H.S. & Roodt, G. (2002). *Job Satisfaction in Relation to Organizational Culture*, Journal of Industrial Psychology.
- Sharma, R.D. & Jyoti J. (2009). *Job satisfaction of university teachers*, An empirical study, Journal of services research.
- Skaalvik, E. & Skaalvik S. (2011). *Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession, Relations with school context, feeling of belonging and emotional exhaustion*, Teaching and Teacher Education.
- Slavin, R. (2002). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία, θεωρία και πράξη*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Spector, P.E. (2007). *Industrial and Organizational Psychology*, Research and Practice, John Wiley & Sons, USA.
- Stamm, B.H. (2010). *The Concise ProQOL Manual*, Pocatello.
- Steers. R.M., Mowday, R.T., Shapiho D.L., (2004). *The future of work motivation theory*, Academy of management review, No3.

Stempien, L.R. & Loeb, R.C. (2002). *Differences in Job Satisfaction between General Education and Special Education Teachers*, Implications for Retention, Remedial and Special Education.

Sweetland, S.R. & Hoy, W. (2000). *School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools*, Educational Administration Quarterly.

Turner, H.C. (2007). *Predictors of teacher's job satisfaction in urban middle schools*, University of North Carolina at Chapel Hill, North Carolina, USA.

Warr, P. (2005). *Work, wellbeing and mental health*, Handbook of work stress, Sage, New York.

Weiss, H. M. (2002). *Deconstructing job satisfaction, separating evaluations, beliefs and affective experiences*, Human Resource management review.

Wright, B.E. & Davis, B.S. (2003). *Job Satisfaction in the Public Sector, The role of the work environment*, The American Review of Public Administration.

Zembylas, M. & Papanastasiou, E.C. (2004). *Job satisfaction among school teachers in Cyprus*, Journal of Educational Administration.

Zembylas, M. & Papanastasiou, E.C. (2005). *Modeling teacher empowerment, The role of job satisfaction*, Educational Research and Evaluation.

Zembylas, M. & Papanastasiou, E.C. (2006). *Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus*, Compare.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο:

- Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία:

- 20-30 31-40 41-50 51 και πάνω

3. Οικογενειακή Κατάσταση:

- Άγαμος/η Έγγαμος/η Διαζευγμένος/η

4. Σχέση εργασίας σε δημόσιο σχολείο:

- Μόνιμος/η
 Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου
 Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου
 Ωρομίσθιος/α

5. Σχολική μονάδα:

- Τμήμα Ένταξης σε Δημοτικό
 Ειδικό Δημοτικό
 Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.

6. Προϋπηρεσία:

- Ειδική Αγωγή: 1-5 6-10 11-15 16 και άνω

7. Επιπλέον σπουδές:

- Δεύτερο πτυχίο
 Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή
 Μεταπτυχιακό (άλλο)
 Διδακτορικό στην Ειδική Αγωγή
 Διδακτορικό (Άλλο)

1ο ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ - ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

1. Μου αρέσει να αναλαμβάνω ευθύνες στον εργασιακό (ακαδημαϊκό) χώρο.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

2. Ξεπερνάω γρήγορα τα προβλήματα που παρουσιάζονται στον επαγγελματικό (ακαδημαϊκό) χώρο.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

3. Είμαι ντροπαλός/ή με τους άλλους ανθρώπους.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

4. Απογοητεύομαι εύκολα, όταν δέχομαι αρνητικά σχόλια για την εξωτερική μου εμφάνιση.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

5. Νιώθω μοναξιά.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

6. Συχνά μετανιώνω για αποφάσεις, που έχω πάρει στο παρελθόν.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

7. Πιστεύω πως οι άλλοι με συμπαθούν.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

8. Τα αρνητικά σχόλια των συναδέλφων δεν επηρεάζουν την απόδοσή μου.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

9. Δεν νιώθω σίγουρος, όταν παίρνω αποφάσεις, χωρίς την έγκριση της οικογένειάς μου.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

10. Πιστεύω πως έχω επιτύχει τους περισσότερους επαγγελματικούς (ακαδημαϊκούς) στόχους, που έχω θέσει μέχρι τώρα.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

11. Νιώθω ότι έχω πολλά να πω, αλλά φοβάμαι να τα εκφράσω.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

12. Υπάρχουν πολλά πράγματα, που θα ήθελα να αλλάξουν στην εμφάνιση μου.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

13. Είμαι διεκδικητικός στον επαγγελματικό (ακαδημαϊκό) μου χώρο.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

14. Με την οικογένειά μου περνάμε πολύ καλά, όταν βρισκόμαστε μαζί.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

15. Αισθάνομαι ότι οι συνάδελφοί μου δεν εκτιμούν αυτά που προσφέρω.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

16. Προσέχω πολύ την εμφάνιση μου, όταν βρίσκομαι σε δημόσιους χώρους, γιατί πιστεύω ότι οι γύρω μου θα με σχολιάσουν.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

17. Λέω πάντα την αλήθεια.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

18. Πιστεύω πως το άλλο φύλο με βρίσκει ελκυστικό/ή.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

19. Έχω υψηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

20. Νιώθω ότι μπορώ να κάνω λάθη, χωρίς να χάσω το σεβασμό ή την αγάπη των άλλων.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

21. Συνήθως οι άνθρωποι της οικογένειάς μου καταλαβαίνουν τα συναισθήματά μου.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

22. Μου αρέσει ο εαυτός μου και τον δέχομαι όπως είναι.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

23. Πιστεύω πως η επιτυχία στη ζωή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εξωτερική εμφάνιση.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

24. Ποτέ δεν είμαι στεναχωρημένος/η.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

25. Δεν ξεκινώ μια συζήτηση, πάρα μόνο όταν ο άλλος μου μιλήσει πρώτος.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

26. Δεν είμαι σίγουρος/η ότι έχω κάνει καλή δουλειά, εκτός αν κάποιος άλλος κάνει θετικά σχόλια γι' αυτήν.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

27. Οι άνθρωποι της οικογένειάς μου έχουν υπερβολικές απαιτήσεις από μένα και με οδηγούν στο να κάνω πράγματα μόνο και μόνο για να τους ικανοποιήσω.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

28. Πιστεύω ότι σε μια συνέντευξη επιλογής προσωπικού, η εξωτερική μου εμφάνιση θα επιδρούσε αρνητικά στην πρόσληψή μου.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

29. Συμπαθώ όλους όσους γνωρίζω.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

30. Προτιμώ να υποχωρώ παρά να έρχομαι σε σύγκρουση με τους άλλους.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

31. Η οικογένειά μου δεν μου δίνει όση σημασία θα ήθελα.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

32. Νιώθω αποτυχημένος/η.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

33. Ποτέ δεν μου κάνουν αρνητικά σχόλια ή παρατηρήσεις.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

34. Η εξωτερική μου εμφάνιση παίζει αρνητικό ρόλο στην πρώτη εντύπωση, που δίνω.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

35. Είμαι καλός/ή στο να παίρνω αποφάσεις.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

36. Υπάρχουν φορές, που θέλω να εγκαταλείψω την οικογένειά μου.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

37. Επηρεάζομαι σε μεγάλο βαθμό από τις απόψεις των άλλων για μένα.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

38. Ποτέ δεν ντρέπομαι.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

39. Αισθάνομαι ωραία, όταν είμαι το επίκεντρο της παρέας.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

40. Πιστεύω ότι οι άλλοι βρίσκουν την προσωπικότητά μου ενδιαφέρουσα.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

41. Παρά τις προσπάθειές μου, νιώθω ότι στη ζωή δεν τα καταφέρνω τόσο καλά, όσο οι άλλοι.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

42. Συχνά νιώθω πιεσμένος/η απο την οικογένειά μου.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

43. Ακολουθώ πιστά και ανελλιπώς τη μόδα, ώστε να αρέσω στους άλλους.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

44. Όταν υπάρχει ανταγωνιστικό κλίμα στον εργασιακό (ακαδημαϊκό) χώρο, η απόδοσή μου επηρεάζεται αρνητικά.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

45. Θεωρώ τον εαυτό μου άξιο για την αγάπη των άλλων.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

46. Η οικογένειά μου με έχει στηρίξει σε πολλές δύσκολες στιγμές της ζωής μου.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

47. Η γνώμη των άλλων για την εξωτερική μου εμφάνιση επηρεάζει την ψυχολογική μου διάθεση.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

48. Η σημερινή μου κατάσταση είναι αποτέλεσμα των προσωπικών μου επιλογών.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

49. Όταν αποκαλύπτω τον πραγματικό μου εαυτό, προκαλώ αντιπάθειες.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

50. Τα μέλη της οικογένειάς μου με επιβραβεύουν (ή με επιβράβευαν) σε κάθε μου επιτυχία.

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

2ο ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ - ΚΙΝΗΤΡΑ

1. **Σκεφτείτε τα καθήκοντα της δουλειά σας. Νιώθετε ότι δεν μπορείτε να αξιοποιήσετε πλήρως τις ικανότητές σας στην τάξη;**

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

2. **Από τα πράγματα που πρέπει να κάνετε στη δουλειά σας στο σχολείο, θεωρείτε μερικά σχετικά ασήμαντα ή περιττά;**

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

3. **Κατά την αντίληψή σας, νομίζετε ότι σας προσφέρει η δουλειά σας ευκαιρίες να συνεισφέρετε στα συγκεκριμένα άτομα;**

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

4. **Αισθάνεστε ότι η δουλειά σας δεν έχει νόημα;**

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

5. **Πιστεύετε ότι βαραίνει ο λόγος σας στην οργάνωση του μαθήματος;**

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

6. **Νιώθετε στη δουλειά σας ότι θα πετυχαίνατε περισσότερα πράγματα αν επιδιώκατε τους στόχους με πλήρη ελευθερία κινήσεων;**

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

7. **Εισπράττετε στη δουλειά σας αναγνώριση γι'αυτά που πετυχαίνετε;**

- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

8. **Υπάρχουν ευκαιρίες προσωπικής αναγνώρισης στη δουλειά σας;**
- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |
9. **Πιστεύετε ότι μπορείτε να μάθετε ακόμη πράγματα από την παρούσα θέση σας στην τάξη;**
- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |
10. **Πώς βλέπετε γενικά τη σχέση σας με το σχολείο από την άποψη των μαθησιακών ευκαιριών που σας προσφέρει;**
- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |
11. **Αφήνοντας κατά μέρος τις επίσημες αξιολογήσεις του έργου σας (δείκτες ή κριτήρια απόδοσης), νιώθετε μέσα σας ότι πετύχατε κάτι που άξιζε τον κόπο;**
- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |
12. **Είναι δυνατόν να γνωρίζετε αν τα πηγαίνετε καλά ή άσχημα στη δουλειά;**
- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |
13. **Έχετε ευχέρεια να εισάγετε νέες (αδοκίμαστες) ιδέες στην τάξη σας;**
- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |
14. **Βρίσκετε ενδιαφέρουσα την θέση σας στην τάξη;**
- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |
15. **Από την έως τώρα εμπειρία στην δουλειά σας, έχετε σκεφτεί ότι θα θέλατε να παραιτηθείτε ή να αλλάξετε δουλειά;**
- | | | |
|--------------------|------------|--------------------|
| 1. Διαφωνώ απόλυτα | 2. Διαφωνώ | 3. Διαφωνώ λίγο |
| 4. Συμφωνώ λίγο | 5. Συμφωνώ | 6. Συμφωνώ απόλυτα |

16. Πιστεύετε ότι το επάγγελμα του ειδικού εκπαιδευτικού μπορεί να βοηθήσει κάποιον που θέλει να ανέλθει επαγγελματικά;

1. Διαφωνώ απόλυτα

2. Διαφωνώ

3. Διαφωνώ λίγο

4. Συμφωνώ λίγο

5. Συμφωνώ

6. Συμφωνώ απόλυτα

3ο ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ – ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

1. Λαμβάνω ικανοποίηση από το γεγονός ότι μπορώ να υποστηρίξω ανθρώπους.

- | | | |
|----------|-----------|------------------|
| 1. Ποτέ | 2. Σπάνια | 3. Μερικές φορές |
| 4. Συχνά | 5. Πάντα | |

2. Αισθάνομαι αναζωογονημένος, αφότου δουλέψω με τα παιδιά που υποστηρίζω.

- | | | |
|----------|-----------|------------------|
| 1. Ποτέ | 2. Σπάνια | 3. Μερικές φορές |
| 4. Συχνά | 5. Πάντα | |

3. Μου αρέσει η δουλειά μου.

- | | | |
|----------|-----------|------------------|
| 1. Ποτέ | 2. Σπάνια | 3. Μερικές φορές |
| 4. Συχνά | 5. Πάντα | |

4. Είμαι ευχαριστημένος σχετικά με το πώς καταφέρνω να ακολουθώ τις τεχνικές υποστήριξης και τα πρωτόκολλα.

- | | | |
|----------|-----------|------------------|
| 1. Ποτέ | 2. Σπάνια | 3. Μερικές φορές |
| 4. Συχνά | 5. Πάντα | |

5. Η δουλειά μου στο σχολείο με κάνει να αισθάνομαι ικανοποιημένος/η

- | | | |
|----------|-----------|------------------|
| 1. Ποτέ | 2. Σπάνια | 3. Μερικές φορές |
| 4. Συχνά | 5. Πάντα | |

6. Έχω ευχάριστες σκέψεις και συναισθήματα για τα παιδιά που υποστηρίζω και για το πώς μπορώ να τα βοηθήσω.

- | | | |
|----------|-----------|------------------|
| 1. Ποτέ | 2. Σπάνια | 3. Μερικές φορές |
| 4. Συχνά | 5. Πάντα | |

7. Πιστεύω ότι μπορώ να κάνω τη διαφορά μέσω της δουλειάς μου.

- | | | |
|----------|-----------|------------------|
| 1. Ποτέ | 2. Σπάνια | 3. Μερικές φορές |
| 4. Συχνά | 5. Πάντα | |

8. Είμαι υπερήφανος για το τι μπορώ να κάνω για να βοηθήσω αυτά τα παιδιά.

- | | | |
|----------|-----------|------------------|
| 1. Ποτέ | 2. Σπάνια | 3. Μερικές φορές |
| 4. Συχνά | 5. Πάντα | |

9. Έχω σκέψεις ότι είμαι επιτυχημένος στο επάγγελμα μου.

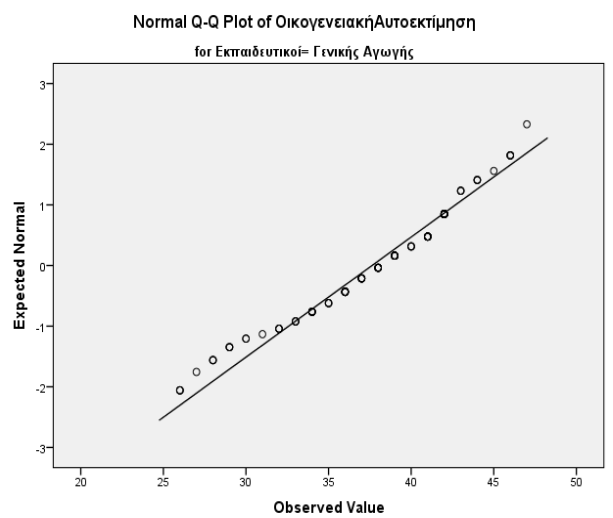
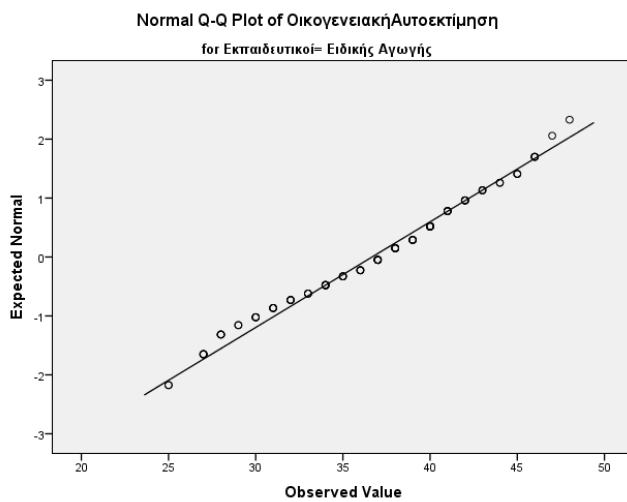
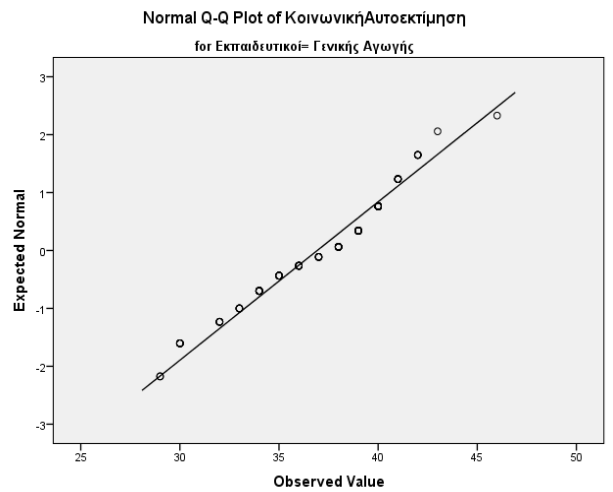
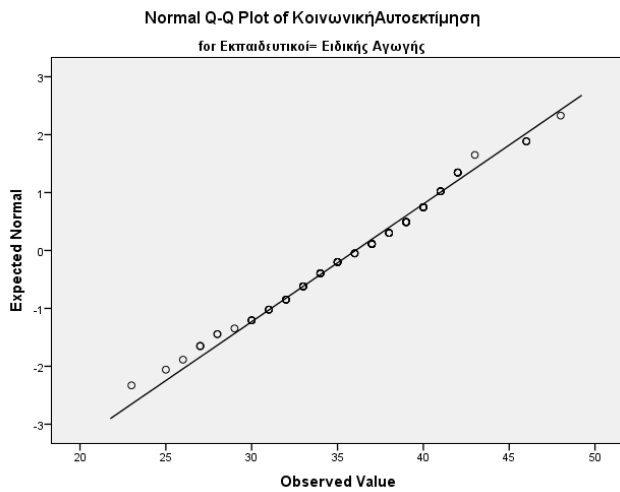
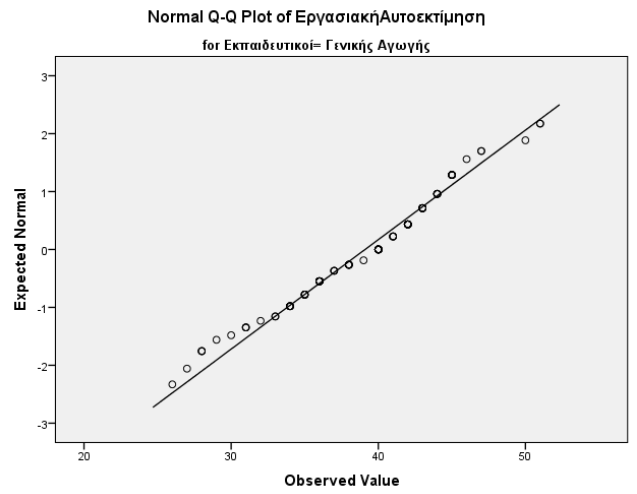
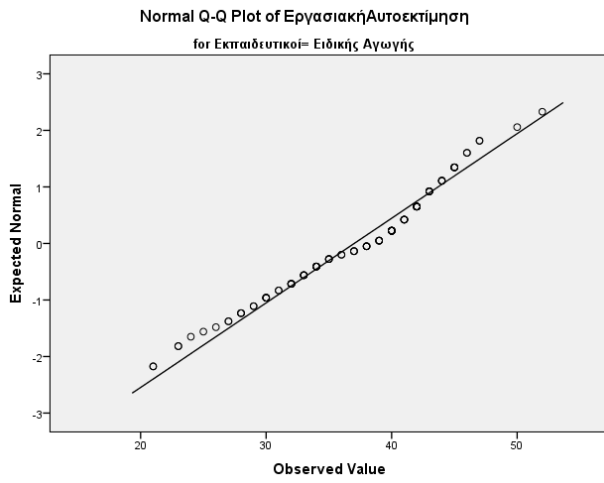
- | | | |
|----------|-----------|------------------|
| 1. Ποτέ | 2. Σπάνια | 3. Μερικές φορές |
| 4. Συχνά | 5. Πάντα | |

10. Είμαι ευτυχής που επέλεξα να κάνω αυτή τη δουλειά.

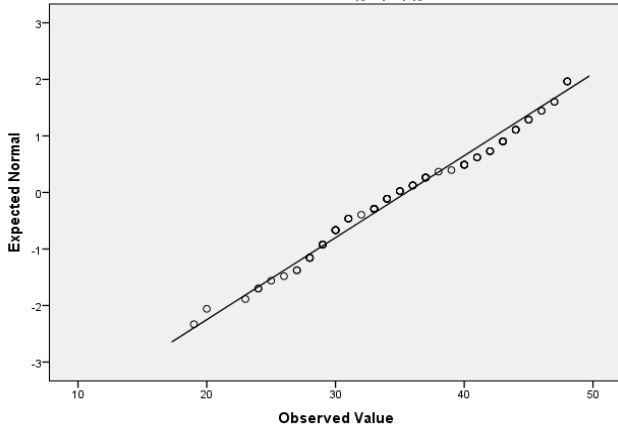
- | | | |
|----------|-----------|------------------|
| 1. Ποτέ | 2. Σπάνια | 3. Μερικές φορές |
| 4. Συχνά | 5. Πάντα | |

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ ΕΛΕΓΧΟΥ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑΣ

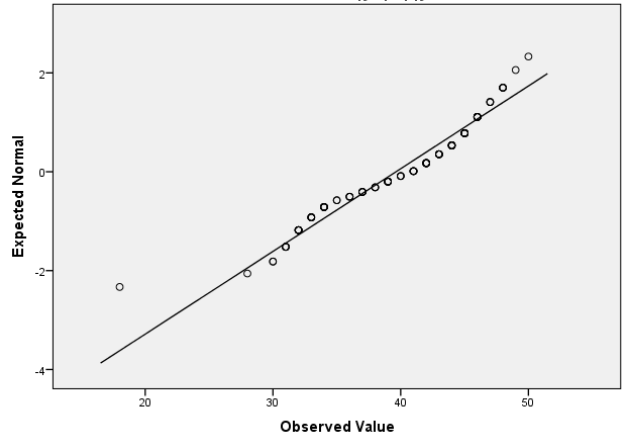
ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΕΣ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗΣ



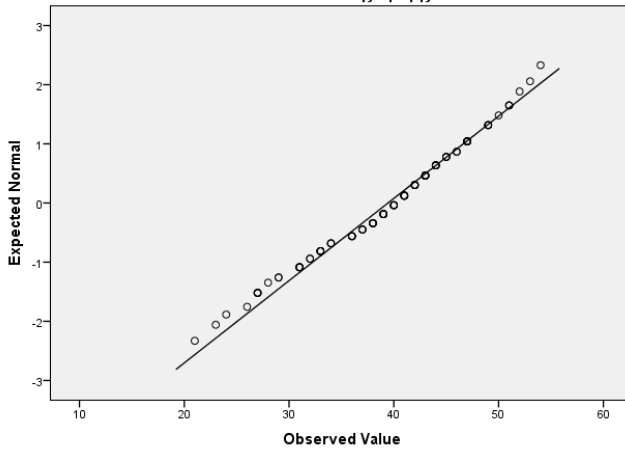
Normal Q-Q Plot of Αυτοεκτίμηση Εξωτ. Εμφάνισης
for Εκπαιδευτικοί= Ειδικής Αγωγής



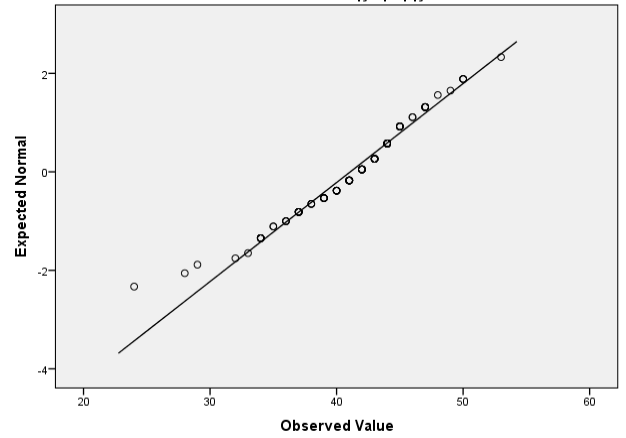
Normal Q-Q Plot of Αυτοεκτίμηση Εξωτ. Εμφάνισης
for Εκπαιδευτικοί= Γενικής Αγωγής



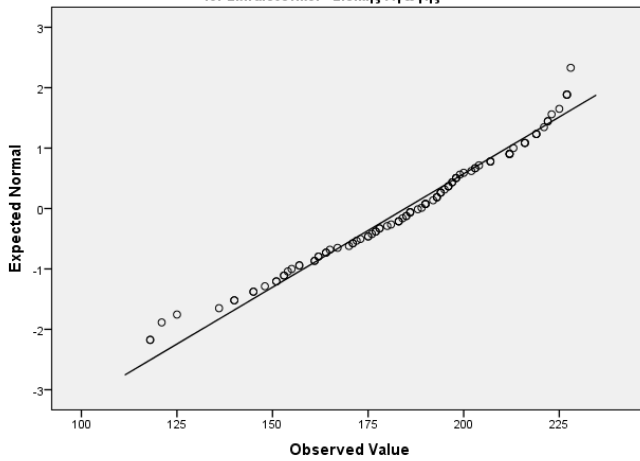
Normal Q-Q Plot of Ενδοπροσωπική Αυτοεκτίμηση
for Εκπαιδευτικοί= Ειδικής Αγωγής



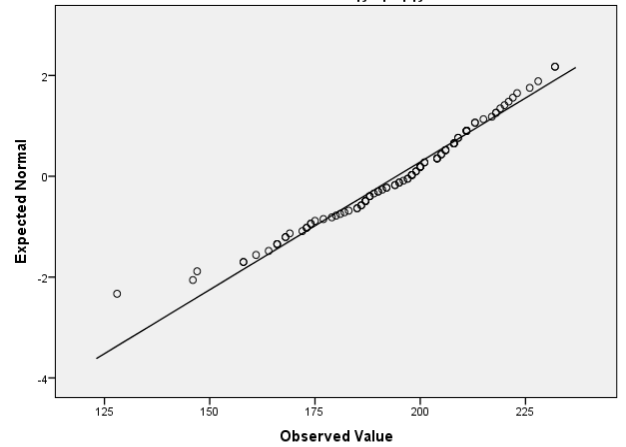
Normal Q-Q Plot of Ενδοπροσωπική Αυτοεκτίμηση
for Εκπαιδευτικοί= Γενικής Αγωγής



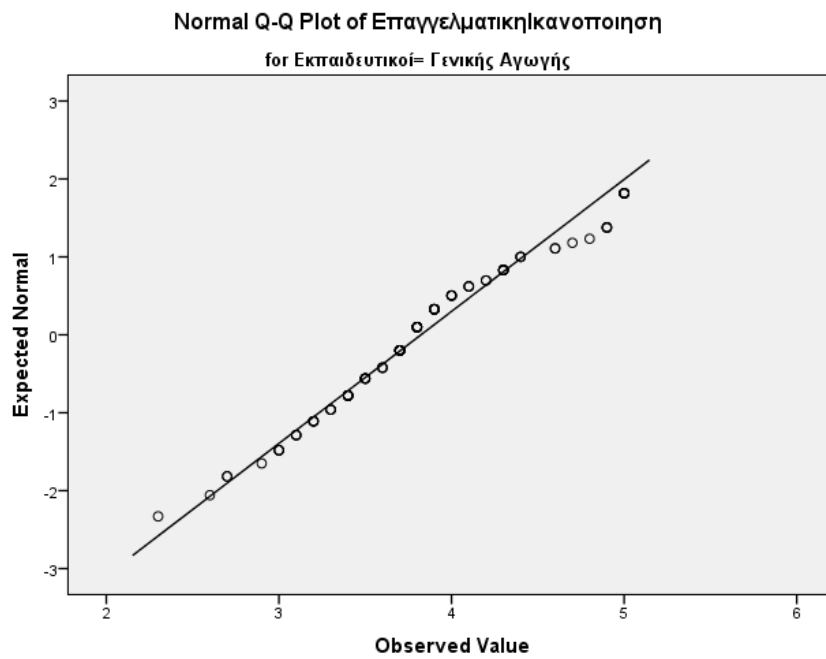
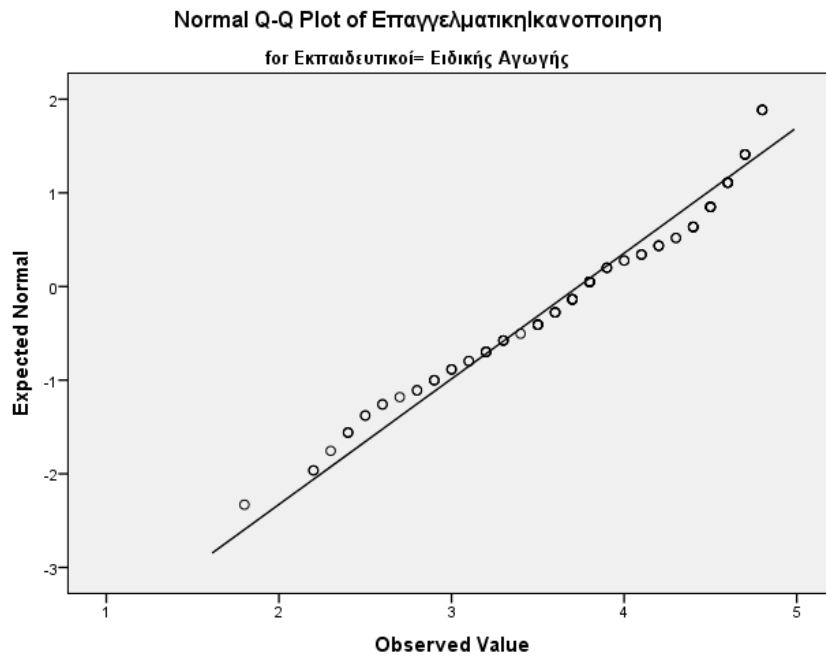
Normal Q-Q Plot of Συνολική Αυτοεκτίμηση
for Εκπαιδευτικοί= Ειδικής Αγωγής



Normal Q-Q Plot of Συνολική Αυτοεκτίμηση
for Εκπαιδευτικοί= Γενικής Αγωγής



ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ



ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΙΝΗΤΡΩΝ

