



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η επίδραση της Οργανωσιακής Δέσμευσης, της Ποιότητας
Εργασιακής Ζωής και της Διδακτικής Αυτο-αποτελεσματικότητας
στην Πρόθεση Αποχώρησης των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και
Εκπαίδευσης: Η περίπτωση της Ελλάδας.»**

© Χρήστος Καραμεταξάς

Επιβλέπων: Σπυρίδων – Γεώργιος Σούλης
Καθηγητής Ειδικής Παιδαγωγικής,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ιωάννινα, 2026

MASTER'S THESIS

“The Impact of Organizational Commitment, Work-Related Quality of Life and Teachers' Sense of Efficacy on Special Education Teachers' Turnover Intention: The Case of Greece.”

© Christos Karametaxas

Ioannina, 2026

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Ιωάννινα, 20 Μαΐου 2026

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπων καθηγητής:

Δρ., Σπυρίδων – Γεώργιος Σούλης

Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

2. Μέλος επιτροπής:

Δρ., Ελένη Μορφίδη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

3. Μέλος επιτροπής:

Δρ., Μαρία Λιακοπούλου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων


Η έγκριση της παρούσας μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα.

(Ν. 5443/32, άρθρο 202, §2)

ΔΗΛΩΣΗ ΜΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν.2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας και δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι βιβλιογραφικές πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της, αναφέρονται στο κεφάλαιο των Βιβλιογραφικών Αναφορών στη σελίδα 133 του παρόντος εγγράφου.

Ο Δηλών



Digitally signed
by Christos
Karametaxas
Date: 2026.05.15
10:29:07 +03'00'

Καραμεταξάς Χρήστος

© Καραμεταξάς, Χρήστος, 2026.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

ΔΗΛΩΣΗ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ

Η συλλογή και η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που υποβάλλονται πραγματοποιείται σύμφωνα με τα οριζόμενα στις διατάξεις του Ν.4624/2019 και του Κανονισμού (Ε.Ε.) 2016/679. Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων συλλέγει και επεξεργάζεται τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα αποκλειστικά στο πλαίσιο της υλοποίησης του σκοπού της παρούσας διαδικασίας. Για το χρονικό διάστημα που τα προσωπικά δεδομένα θα παραμείνουν στη διάθεση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα να ασκήσει τα δικαιώματά του σύμφωνα με τους όρους του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα 2016/679 (Ε.Ε.) και τα οριζόμενα στα άρθρα 34 και 35 του Ν.4624/2019.

Υπεύθυνη Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα του Ιδρύματος είναι η κα. Σταυρούλα Σταθαρά, τηλέφωνο: 2651007321, email: dpo@uoi.gr.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία σηματοδοτεί την ολοκλήρωση των σπουδών μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Με βαθιά εκτίμηση, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα Καθηγητή μου, κ. Σπυρίδωνα – Γεώργιο Σούλη, για την πολύτιμη καθοδήγηση, την αδιάκοπη υποστήριξη και την εποικοδομητική συνεργασία που είχαμε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου. Ιδιαίτερη τιμή αποτελεί για εμένα η εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου, προωθώντας τη συμμετοχή μου σε διάφορες ερευνητικές εργασίες και ακαδημαϊκές δραστηριότητες στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνω στην Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, κ. Ελένη Μορφίδη, και στην Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, κ. Μαρία Λιακοπούλου, για τη συμμετοχή τους στην τριμελή εξεταστική επιτροπή, καθώς και για τις ουσιαστικές συμβουλές και την πολύτιμη βοήθεια που μου προσέφεραν στη διαμόρφωση του μεθοδολογικού πλαισίου της μελέτης μου. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους Καθηγητές του Π.Μ.Σ., κ. Ιωάννη Καμαριανό για τις καίριες επισημάνσεις του κατά τον αρχικό σχεδιασμό της μελέτης και κ. Δημήτρη Μαυρίδη για τις πολύτιμες παρατηρήσεις του στο πεδίο της στατιστικής ανάλυσης. Στο ίδιο ακαδημαϊκό πλαίσιο, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω και την διδάσκουσα στο Τμήμα μας, κ. Γεωργία Ιατράκη, για την εξαιρετική μας συνεργασία στη συγγραφή δύο επιστημονικών άρθρων, τα οποία βρίσκονται υπό έκδοση σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω σε όλες και όλους τους εκπαιδευτικούς της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης από πολλές περιοχές της χώρας, οι οποίοι αφιέρωσαν πολύτιμο χρόνο για τη συμπλήρωση του ερευνητικού ερωτηματολογίου, συμβάλλοντας καθοριστικά στα αποτελέσματα της μελέτης μου. Ακόμη, ευχαριστώ τις/τους αγαπητές/αγαπητούς φίλες/φίλους και συναδέλφισσες/συναδέλφους που με βοήθησαν στη διανομή του ερωτηματολογίου στα σχολεία όπου εργάζονται και στα προσωπικά τους δίκτυα.

Ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη αισθάνομαι για τις/τους εκπαιδευτικούς των σχολείων του Δήμου Ιωαννιτών που με φιλοξένησαν κατά την εκπόνηση της πρακτικής μου άσκησης. Πιο συγκεκριμένα, στο 2ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων, ευχαριστώ τη Διευθύντρια κ. Δανάη Ράπτη και ιδιαίτερα, την υποδειγματική εκπαιδευτικό κ. Βασιλική Βάββα για την πολύτιμη εμπειρία που απέκτησα στην τάξη της. Επίσης, στο 3ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων «Μαρούτσειο», ευχαριστώ τη Διευθύντρια κ. Ελευθερία Τσιούρη και τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης, κ. Θωμά Ντίνο, για τη φιλοξενία και τη συνεργασία τους.

Η καρδιά μου γεμίζει ευγνωμοσύνη για την οικογένειά μου, τους γονείς μου και τον αδερφό μου, που υπήρξαν η αστείρευτη πηγή δύναμης, υποστήριξης και αγάπης σε όλη αυτή τη διετή πορεία. Χωρίς την πίστη τους και τη συνεχή ενθάρρυνσή τους, η ολοκλήρωση αυτού του στόχου θα ήταν αδύνατη· γι' αυτό και η εργασία μου αφιερώνεται σε αυτούς.

Θερμές ευχαριστίες απευθύνω, επίσης, στους φίλους μου από την Καβάλα και τα Ιωάννινα που ήταν δίπλα μου σε όλη αυτή τη διετή διαδρομή. Ιδιαίτερα, ευχαριστώ τους καλούς μου φίλους, Ερρίκο και Χρήστο, για την παρότρυνσή τους να ξεκινήσω το παρόν Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών αμέσως μετά την ολοκλήρωση της στρατιωτικής μου θητείας, τον Σεπτέμβριο του 2024. Επιπλέον, ένα μεγάλο ευχαριστώ χρωστώ στον επί χρόνια συνοδοιπόρο μου στο ακαδημαϊκό αυτό ταξίδι και πλέον υποψήφιο διδάκτορα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Ευθύμη Αγοραστό, για τις πολύτιμες κατευθυντήριες οδηγίες του και τη συνεργασία μας.

Τέλος, θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθώ στις συμφοιτήτριες και τους συμφοιτητές μου στο Π.Μ.Σ. Ξεκινήσαμε ως άγνωστοι και καταλήξαμε μια πολύ καλή παρέα. Τις/τους ευχαριστώ για την άψογη συνεργασία, την αλληλοβοήθεια και τις όμορφες στιγμές που μοιραστήκαμε στην αγαπημένη μας πόλη, τα Ιωάννινα.

ΑΦΙΕΡΩΣΗ

Αφιερώνω την μεταπτυχιακή διπλωματική μου εργασία στην οικογένειά μου: τους γονείς μου Σπυρίδωνα και Ασπασία και τον αδερφό μου Νίκο.

Η οικογενειακή μας συνείδηση, οι αξίες και η αγάπη μας είναι η δύναμή μου για να προχωρώ με πείσμα και δημιουργικότητα στη ζωή.

Σας ευχαριστώ για όλα!

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία διερευνά τους παράγοντες που διαμορφώνουν την Πρόθεση Αποχώρησης των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) στην Ελλάδα, εστιάζοντας στην επίδραση της Οργανωσιακής Δέσμευσης, της Ποιότητας Εργασιακής Ζωής και της Διδακτικής Αυτο-Αποτελεσματικότητας. Μεθοδολογικά, υιοθετήθηκε ποσοτική προσέγγιση μέσω συγχρονικού σχεδιασμού, συλλέγοντας δεδομένα από 120 εκπαιδευτικούς ΕΑΕ μέσω ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Η στατιστική επεξεργασία πραγματοποιήθηκε με τη χρήση περιγραφικών δεικτών, αναλύσεων συσχέτισης (Spearman's rho), ελέγχων μέσων τιμών (t-test, ANOVA) και πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε ότι η ικανοποίηση από την εργασία, η γενική ευημερία και το χαμηλό εργασιακό στρες αποτελούν ισχυρούς προστατευτικούς παράγοντες που μειώνουν σημαντικά την Πρόθεση Αποχώρησης. Ως προς την Οργανωσιακή Δέσμευση, η συναισθηματική και η κανονιστική δέσμευση αποτέλεσαν εξίσου σημαντικούς ανασταλτικούς παράγοντες της αποχώρησης. Αντιθέτως, η Δέσμευση Συνέχειας, παρότι κατέγραψε τις υψηλότερες μέσες τιμές, δεν επηρέασε στατιστικά σημαντικά την τελική Πρόθεση Αποχώρησης. Επιπρόσθετα, η Διδακτική Αυτο-Αποτελεσματικότητα δεν αναδείχθηκε ως άμεσος προβλεπτικός παράγοντας της διαρροής όταν ελέγχθηκαν οι ψυχολογικές μεταβλητές. Σε δημογραφικό και επαγγελματικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας έως 29 ετών και εκείνοι με μικρή προϋπηρεσία (0-5 έτη) εμφανίζουν μεγαλύτερη Πρόθεση Αποχώρησης. Παράλληλα, η κατοχή Διδασκαλείου ΕΑΕ λειτουργεί ως ισχυρή «ασπίδα» παραμονής, μειώνοντας δραστικά την Πρόθεση Αποχώρησης. Συμπερασματικά, η έρευνα καταδεικνύει πως η διατήρηση του ανθρώπινου δυναμικού στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση δεν εξασφαλίζεται απλώς από τον επαγγελματικό «εγκλωβισμό», αλλά καθορίζεται πρωτίστως από την ψυχολογική τους ευημερία, την ταύτισή τους με το σχολικό πλαίσιο και την επαρκή επιστημονική τους θωράκιση.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πρόθεση Αποχώρησης, Οργανωσιακή Δέσμευση, Ποιότητα Εργασιακής Ζωής, Διδακτική Αυτο-αποτελεσματικότητα.

ABSTRACT

This study examines the factors that influence the Turnover Intention among Special Education teachers in Greece, focusing on the impact of Organizational Commitment, Work-Related Quality of Life, and Teaching Sense of Efficacy. Methodologically, a quantitative approach was adopted using a cross-sectional design, collecting data from 120 special education teachers via self-report questionnaires. Statistical analysis was performed using descriptive statistics, correlation analyses (Spearman's rho), mean comparisons (t-test, ANOVA), and multiple linear regression. The analysis of the results revealed that job satisfaction, general well-being, and low work stress are strong protective factors that significantly reduce Turnover Intention. As regarding Organizational Commitment, affective and normative commitment were equally important factors inhibiting turnover. In contrast, Continuance Commitment, although it recorded the highest mean values, did not have a statistically significant effect on the final Turnover Intention. Furthermore, Teaching Sense of Efficacy did not emerge as a direct predictor of Turnover Intention when psychological variables were controlled for. At the demographic and professional level, teachers aged 29 or younger and those with little prior experience (0–5 years) show a greater Turnover Intention. At the same time, holding a Special Education Teaching Certificate acts as a strong “shield” against turnover, drastically reducing Turnover Intentions. In conclusion, the research demonstrates that retaining human resources in Special Education is not simply ensured by professional “trapping,” but is primarily determined by their psychological well-being, their identification with the school setting, and their adequate professional training.

Keywords: Special Education Teachers, Turnover Intention, Organizational Commitment, Work-Related Quality of Life, Teacher Sense of Efficacy.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	6
ΑΦΙΕΡΩΣΗ	8
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	9
ABSTRACT	10
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	11
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	15
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	18
ΑΠΟΔΟΣΗ ΟΡΩΝ / ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ	20
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	21
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΩΝ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	22
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	23
ΜΕΡΟΣ Α΄ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	26
1. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) στην Ελλάδα	27
1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση και θεσμικό πλαίσιο της ΕΑΕ	27
1.2. Δομές παροχής ΕΑΕ (Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια)	28
1.3. Ο ρόλος και το προφίλ της/του εκπαιδευτικού ΕΑΕ: Προκλήσεις και εργασιακές απαιτήσεις	30
2. Η Οργανωσιακή Δέσμευση	34
2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός και το τριμερές μοντέλο των Meyer & Allen (Συναισθηματική, Συνεχής και Κανονιστική δέσμευση).....	34
2.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στον σχολικό οργανισμό.....	36
2.3. Η σημασία της Οργανωσιακής Δέσμευσης στην ΕΑΕ	37
3. Η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής	40
3.1. Ορισμός και διαστάσεις της Ποιότητας Εργασιακής Ζωής.....	40

3.2. Εργασιακή ικανοποίηση, άγχος και ευημερία στο σχολικό περιβάλλον	41
3.3. Ιδιαιτερότητες της Ποιότητας Εργασιακής Ζωής για τις/τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ	42
4. Η Διδακτική Αυτο-αποτελεσματικότητα.....	45
4.1. Εννοιολογική Προσέγγιση και Θεωρητικό Υπόβαθρο	45
4.2. Διαστάσεις της Διδακτικής Αυτο-αποτελεσματικότητας	46
4.3. Ο ρόλος της Διδακτικής Αυτο-αποτελεσματικότητας στην αντιμετώπιση των απαιτήσεων της ΕΑΕ	47
5. Η Πρόθεση Αποχώρησης	49
5.1. Εννοιολογική προσέγγιση της Πρόθεσης Αποχώρησης (Turnover Intention)	49
5.2. Παράγοντες που συνδέονται με την Πρόθεση Αποχώρησης των εκπαιδευτικών	49
5.3. Το φαινόμενο της επαγγελματικής διαρροής στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.....	51
6. Ερευνητική Επισκόπηση.....	53
6.1. Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ Οργανωσιακής Δέσμευσης, Ποιότητας Εργασιακής Ζωής και Αυτο-αποτελεσματικότητας.....	53
6.2. Εμπειρικές έρευνες για την πρόβλεψη της Πρόθεσης Αποχώρησης	54
6.3. Σύνοψη βιβλιογραφικών ευρημάτων και η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας.....	55
ΜΕΡΟΣ Β΄ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	58
7. Μεθοδολογία της Έρευνας.....	59
7.1. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα	59
7.2. Δείγμα και Δειγματοληψία.....	61
7.2.1 Περιγραφική Ανάλυση Συνολικού Δείγματος	62
7.3. Ερευνητικό Εργαλείο	77
7.3.1. Δομή και Περιγραφή των Κλιμάκων.....	77
7.3.2. Πιλοτική Εφαρμογή.....	80

7.3.3. Ανάλυση Αξιοπιστίας των Διαστάσεων	81
7.4. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων	84
7.5. Ηθική και Δεοντολογία	86
7.6. Στατιστική Επεξεργασία	87
8. Παρουσίαση και Ανάλυση Αποτελεσμάτων	89
8.1. Περιγραφικά Στατιστικά των Διαστάσεων	89
8.1.1. ΕΕ1: Ποια είναι τα επίπεδα των υπό μελέτη μεταβλητών στις/στους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ;.....	89
8.2 Επαγωγική Ανάλυση.....	92
8.2.1. ΕΕ2: Πώς συσχετίζονται η Οργανωσιακή Δέσμευση, η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής και η Διδακτική Αυτο-αποτελεσματικότητα με την Πρόθεση Αποχώρησης;.....	92
8.2.2. ΕΕ3: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στην Πρόθεση Αποχώρησης ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά;.....	104
8.2.3. ΕΕ4: Σε ποιο βαθμό η Οργανωσιακή Δέσμευση, η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής και η Διδακτική Αυτο-αποτελεσματικότητα μπορούν να προβλέψουν την Πρόθεση Αποχώρησης των εκπαιδευτικών ΕΑΕ;.....	114
9. Συζήτηση	120
9.1. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων.....	120
9.1.1. Περιγραφική αποτύπωση των υπό μελέτη μεταβλητών (ΕΕ1)	120
9.1.2. Συσχετίσεις των ψυχολογικών και οργανωσιακών παραγόντων με την Πρόθεση Αποχώρησης (ΕΕ2).....	121
9.1.3. Διαφοροποιήσεις της Πρόθεσης Αποχώρησης βάσει δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών (ΕΕ3)	121
9.1.4. Πρόβλεψη της Πρόθεσης Αποχώρησης και Προγνωστικοί Δείκτες (ΕΕ4)	122
9.2. Προεκτάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική	123
9.3. Περιορισμοί της έρευνας.....	125
9.4. Προτάσεις μελλοντικών ερευνών	128
ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ.....	131

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	133
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄	139
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄	155
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄	158
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ΄	162

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΣΕΛ.

Πίνακας 7.1 Περιγραφική ανάλυση δημογραφικών χαρακτηριστικών.....	63
Πίνακας 7.2 Περιγραφική ανάλυση των επιπλέον βασικών σπουδών των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων.....	64
Πίνακας 7.3 Περιγραφική ανάλυση του επιπέδου σπουδών των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.....	65
Πίνακας 7.4 Περιγραφική ανάλυση της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων.....	66
Πίνακας 7.5 Περιγραφική ανάλυση των τύπων αναπηρίας ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μαθητριών/μαθητών που έχουν διδάξει οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες στο παρελθόν	67
Πίνακας 7.6 Περιγραφική ανάλυση των χαρακτηριστικών του εργασιακού πλαισίου των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων	69
Πίνακας 7.7 Περιγραφική ανάλυση του τύπου δομής εργασίας των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων.....	71
Πίνακας 7.8 Περιγραφική ανάλυση της τρέχουσας εργασιακής θέσης, των αποδοχών και των συνθηκών εργασίας των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων	73
Πίνακας 7.9 Περιγραφική ανάλυση του θρησκευτικού παράγοντα, των προσωπικών αξιών και της Πρόθεσης παραμονής στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	75
Πίνακας 7.10 Περιγραφική ανάλυση της τρέχουσας εργασίας με μαθήτριες/μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....	75
Πίνακας 7.11 Περιγραφική ανάλυση των τύπων αναπηρίας ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μαθητριών/μαθητών με τις/τους οποίες/οποίους εργάζονται οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες	76

Πίνακας 7.12 Δείκτες εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας Organizational Commitment Scale.....	82
Πίνακας 7.13 Δείκτες εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας Work-Related Quality of Life.....	83
Πίνακας 7.14 Δείκτες εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας Teachers' Sense of Efficacy Scale	84
Πίνακας 7.15 Δείκτης εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας Turnover Intention Scale	84
Πίνακας 8.1 Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των διαστάσεων της Organizational Commitment Scale.....	89
Πίνακας 8.2 Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των διαστάσεων της κλίμακας Work-Related Quality of Life	90
Πίνακας 8.3 Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των διαστάσεων της κλίμακας Teachers' Sense of Efficacy Scale.....	91
Πίνακας 8.4 Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία της κλίμακας Turnover Intention Scale.....	92
Πίνακας 8.5 Συσχέτιση των διαστάσεων της Οργανωσιακής Δέσμευσης με τη συνολική Πρόθεση Αποχώρησης	93
Πίνακας 8.6 Συσχέτιση των διαστάσεων της Ποιότητας Εργασιακής Ζωής με τη συνολική Πρόθεση Αποχώρησης	96
Πίνακας 8.7 Συσχέτιση των διαστάσεων της Αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με τη συνολική Πρόθεση Αποχώρησης	101
Πίνακας 8.8 Διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης ως προς την ηλικιακή ομάδα των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων	105
Πίνακας 8.9 Διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης ως προς την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων	106

Πίνακας 8.10 Διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης ως προς την ύπαρξη παιδιών.....	108
Πίνακας 8.11 Διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης ως προς την κατοχή Διδασκαλείου ΕΑΕ.....	109
Πίνακας 8.12 Διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός.....	111
Πίνακας 8.13 Διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης ως προς τον μηνιαίο καθαρό μισθό των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων.....	112
Πίνακας 8.14 Συσχέτιση του βαθμού σημαντικότητας του θρησκευτικού παράγοντα με τη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης.....	114
Πίνακας 8.15 Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση για την πρόβλεψη της Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης.....	117

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

ΣΕΛ.

Γράφημα 8.1 Διασπορά της σχέσης μεταξύ Συναισθηματικής Δέσμευσης και Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης.....	94
Γράφημα 8.2 Διασπορά της σχέσης μεταξύ Κανονιστικής Δέσμευσης και Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης.....	94
Γράφημα 8.3 Διασπορά της σχέσης μεταξύ Ικανοποίησης από την Εργασία και την Καριέρα και Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης.....	97
Γράφημα 8.4 Διασπορά της σχέσης μεταξύ Ελέγχου στην Εργασία και την Καριέρα και Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης.....	97
Γράφημα 8.5 Διασπορά της σχέσης μεταξύ Γενικής Ευημερίας και την Καριέρα και Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης.....	98
Γράφημα 8.6 Διασπορά της σχέσης μεταξύ Ισορροπίας Εργασίας-Προσωπικής Ζωής και την Καριέρα και Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης.....	98
Γράφημα 8.7 Διασπορά της σχέσης μεταξύ Εργασιακού Στρες και την Καριέρα και Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης.....	99
Γράφημα 8.8 Διασπορά της σχέσης μεταξύ Συνθηκών Εργασίας και την Καριέρα και Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης.....	99
Γράφημα 8.9 Διασπορά της σχέσης μεταξύ Αυτο-αποτελεσματικότητας στην Εμπλοκή των Μαθητριών/Μαθητών και Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης.....	102
Γράφημα 8.10 Διασπορά της σχέσης μεταξύ Αυτο-αποτελεσματικότητας στις Διδακτικές Στρατηγικές και Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης.....	102
Γράφημα 8.11 Διασπορά της σχέσης μεταξύ Αυτο-αποτελεσματικότητας στη Διαχείριση της Τάξης και Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης.....	103
Γράφημα 8.12 Διασπορά της σχέσης μεταξύ Συνολικής Αυτο-αποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικού και Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης.....	103

Γράφημα 8.13 Διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης ως προς την ηλικιακή ομάδα των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων	105
Γράφημα 8.14 Διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης ως προς την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων	107
Γράφημα 8.15 Διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης ως προς την ύπαρξη παιδιών	108
Γράφημα 8.16 Διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης ως προς την κατοχή Διδασκαλείου ΕΑΕ	110
Γράφημα 8.17 Διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός	111
Γράφημα 8.18 Διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης ως προς τον μηνιαίο καθαρό μισθό των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων	113
Γράφημα 8.19 Διασπορά της σχέσης μεταξύ βαθμού σημαντικότητας του θρησκευτικού παράγοντα και Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης	114

ΑΠΟΔΟΣΗ ΟΡΩΝ / ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ

Όρος στην Ελληνική γλώσσα	Όρος στην Αγγλική γλώσσα
Δέσμευση Συνέχειας	Continuance Commitment
Διδακτική Αυτο-αποτελεσματικότητα	Teachers' Sense Efficacy
Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ)	Special Education
Ενταξιακή / Συμπεριληπτική Εκπαίδευση	Inclusive Education
Επαγγελματική Διαρροή	Attrition
Κανονιστική Δέσμευση	Normative Commitment
Μοντέλο Εργασιακών Απαιτήσεων-Πόρων	Job Demands-Resources Model (JD-R)
Οργανωσιακή Δέσμευση	Organizational Commitment
Ποιότητα Εργασιακής Ζωής	Work-Related Quality of Life
Πρόθεση Αποχώρησης	Turnover Intention
Συναισθηματική Δέσμευση	Affective Commitment

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

Συντομογραφία	Πλήρης Όρος
Α.Ε.Ι. / ΑΕΙ	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΑμεΑ	Άτομα με Αναπηρία
Ε.Α.Ε. / ΕΑΕ	Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.	Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης
ΕΕ	Ερευνητικό Ερώτημα
Ε.Η.Δ.Ε.	Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας
ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.	Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Λύκειο
ΕΠΑΛ	Επαγγελματικό Λύκειο
ΕΠΕ	Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης
ΕΥ	Ερευνητικό Υπο-ερώτημα
Κ.Δ.Α.Π. Με Α.	Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών Με Αναπηρία
ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.	Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης
Μ.Κ.Ο.	Μη Κυβερνητική Οργάνωση
Ν.	Νόμος
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
ΣΕΛ. / σελ.	Σελίδα
Σ.Μ.Ε.Α.Ε. / ΣΜΕΑΕ	Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Τ.Ε.	Τμήμα Ένταξης
Τ.Ε.Ε.	Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (αφορά τα πρώην Τ.Ε.Ε. Α' και Β' Βαθμίδας)
Τ.Ε.Ι. / ΤΕΙ	Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
ΦΕΚ	Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως
ΕΛΣΤΑΤ	Ελληνική Στατιστική Αρχή
Π.Μ.Σ. / ΠΜΣ	Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΩΝ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

Συντομογραφία	Πλήρης Όρος	Απόδοση στην Ελληνική
ANOVA	Analysis of Variance	Ανάλυση Διακύμανσης
CRPD	Convention on the Rights of Persons with Disabilities	Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία
GDPR	General Data Protection Regulation	Γενικός Κανονισμός Προστασίας Δεδομένων
IQR	Interquartile Range	Ενδοτεταρτημοριακό Εύρος
JD-R	Job Demands-Resources Model	Μοντέλο Εργασιακών Απαιτήσεων-Πόρων
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences	Λογισμικό Στατιστικής Ανάλυσης
OCS	Organizational Commitment Scale	Κλίμακα Οργανωσιακής Δέσμευσης
TSES	Teachers' Sense of Efficacy Scale	Κλίμακα Διδακτικής Αυτο-αποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών
TIS / TIS-6	Turnover Intention Scale	Κλίμακα Πρόθεσης Αποχώρησης
VIF	Variance Inflation Factor	Παράγοντας Διόγκωσης της Διακύμανσης
WRQoL	Work-Related Quality of Life	Κλίμακα Ποιότητας Εργασιακής Ζωής

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) στην Ελλάδα έχει γνωρίσει σημαντική ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια, σηματοδοτώντας μια ουσιαστική στροφή προς τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης και της συμπερίληψης. Η θεσμική αυτή εξέλιξη, ωστόσο, συνοδεύεται από αυξημένες και συχνά πρωτόγνωρες απαιτήσεις για τις/τους εκπαιδευτικούς του κλάδου. Οι εκπαιδευτικοί της ΕΑΕ καλούνται σήμερα να διαχειριστούν ιδιαίτερα σύνθετες μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες, εργαζόμενες/εργαζόμενοι σε ένα περιβάλλον που συχνά χαρακτηρίζεται από έλλειψη υποστηρικτικών πόρων, οργανωσιακές ασάφειες και υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες.

Σε αυτό το πλαίσιο, το φαινόμενο της επαγγελματικής διαρροής (attrition) ή της πρόθεσης εγκατάλειψης του πεδίου της ΕΑΕ αναδεικνύεται διεθνώς ως μια μείζονα πρόκληση για τα εκπαιδευτικά συστήματα. Παρά την ύπαρξη ερευνών που εστιάζουν μεμονωμένα στο εργασιακό άγχος ή την επαγγελματική εξουθένωση, παρατηρείται ένα σημαντικό ερευνητικό κενό στην Ελληνική βιβλιογραφία όσον αφορά μια συνδυαστική μελέτη των παραγόντων που θωρακίζουν ή αποδυναμώνουν την επιθυμία των εκπαιδευτικών να παραμείνουν στο επάγγελμα. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να καλύψει αυτό το κενό, εξετάζοντας πώς η Οργανωσιακή Δέσμευση, η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής και η Διδακτική Αυτο-αποτελεσματικότητα λειτουργούν ως ένα ενιαίο πλέγμα παραγόντων που επηρεάζει την Πρόθεση Αποχώρησης από το πεδίο της ΕΑΕ.

Η επιλογή των συγκεκριμένων τριών μεταβλητών δεν είναι τυχαία, καθώς καλύπτουν ολιστικά το τρίπτυχο της εργασιακής εμπειρίας: τη σχέση της/του εκπαιδευτικού με τον σχολικό οργανισμό (δέσμευση), την υποκειμενική αποτίμηση των συνθηκών του εργασιακού περιβάλλοντος (ποιότητα εργασιακής ζωής) και την προσωπική αίσθηση επάρκειας και δύναμης (Αυτο-αποτελεσματικότητα). Κεντρικός σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει την επίδραση αυτών των μεταβλητών και να προσδιορίσει τον βαθμό στον οποίο μπορούν να προβλέψουν την Πρόθεση Αποχώρησης των εκπαιδευτικών ΕΑΕ προς τη Γενική Αγωγή ή άλλο επάγγελμα.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, η εργασία διαρθρώνεται σε δύο διακριτά κύρια μέρη: Το ΜΕΡΟΣ Α΄ της Θεωρητικής Προσέγγισης και το ΜΕΡΟΣ Β΄ της Ερευνητικής Προσέγγισης.

Το ΜΕΡΟΣ Α΄ αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης και αναπτύσσεται σε έξι (6) κεφάλαια: Στο Κεφάλαιο 1 παρουσιάζεται το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο και οι δομές παροχής ΕΑΕ στην Ελλάδα, όπως επίσης και οι προκλήσεις και οι απαιτήσεις του ρόλου των εκπαιδευτικών της ΕΑΕ. Στο Κεφάλαιο 2 αναλύεται η έννοια της Οργανωσιακής Δέσμευσης μέσα από το τριμερές μοντέλο των Meyer και Allen, (1991) τονίζοντας τη σημασία της για τη συνοχή των σχολικών μονάδων. Στο Κεφάλαιο 3 εξετάζονται οι διαστάσεις της Ποιότητας Εργασιακής Ζωής και ο τρόπος με τον οποίο η ικανοποίηση και η ευημερία επηρεάζουν την απόδοση των εκπαιδευτικών. Στο Κεφάλαιο 4 αναπτύσσεται η θεωρία της Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας και η κρίσιμη συμβολή της στην αντιμετώπιση των καθημερινών διδακτικών προκλήσεων στην ΕΑΕ. Στο Κεφάλαιο 5 προσδιορίζεται εννοιολογικά η Πρόθεση Αποχώρησης και αναλύονται οι παράγοντες που ωθούν τις/τους εκπαιδευτικούς στην έξοδο από το επάγγελμα. Στο Κεφάλαιο 6 πραγματοποιείται μια εκτενής ανασκόπηση της σύγχρονης ερευνητικής βιβλιογραφίας σχετικά με τη συσχέτιση των υπό μελέτη μεταβλητών.

Το ΜΕΡΟΣ Β΄ αφορά το εμπειρικό σκέλος της εργασίας και αναπτύσσεται σε τρία (3) κεφάλαια: Το Κεφάλαιο 7 το οποίο αφορά τη Μεθοδολογία της Έρευνας και αναλύει τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα, τη δειγματοληψία, το δείγμα, τη δομή του ερευνητικού εργαλείου, την πιλοτική του εφαρμογή και την ανάλυση της αξιοπιστίας των διαστάσεών του, καθώς και τις διαδικασίες συλλογής δεδομένων, δεοντολογίας και στατιστικής επεξεργασίας. Το Κεφάλαιο 8 της Παρουσίασης και Ανάλυσης των Αποτελεσμάτων το οποίο περιλαμβάνει τα περιγραφικά στατιστικά των διαστάσεων στο συλλεχθέν δείγμα, και την επαγωγική στατιστική για τον έλεγχο των ερευνητικών ερωτημάτων. Τέλος, το Κεφάλαιο 9 της Συζήτησης και των Συμπερασμάτων το οποίο ολοκληρώνει την εργασία με την ερμηνεία των ευρημάτων, την κατάθεση πρακτικών προεκτάσεων για την εκπαιδευτική πολιτική, την καταγραφή των περιορισμών της έρευνας και τη διατύπωση προτάσεων για μελλοντική ερευνητική δραστηριότητα.

Εν κατακλείδι, η παρούσα διπλωματική εργασία φιλοδοξεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για την κατανόηση των ψυχοκοινωνικών και οργανωσιακών παραμέτρων που διέπουν την Πρόθεση Αποχώρησης των εκπαιδευτικών ΕΑΕ στην Ελλάδα. Μέσα από τη διερεύνηση της αλληλεπίδρασης και της προβλεπτικής ικανότητας της Οργανωσιακής Δέσμευσης, της Ποιότητας Εργασιακής Ζωής και της Διδακτικής Αυτο-αποτελεσματικότητας απέναντι στην Πρόθεση Αποχώρησης από το επάγγελμα, επιδιώκεται όχι μόνο η θεωρητική κάλυψη ενός υφιστάμενου ερευνητικού κενού, αλλά και η εξαγωγή πρακτικών συμπερασμάτων. Αυτά τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν για τον σχεδιασμό στοχευμένων υποστηρικτικών παρεμβάσεων, με σκοπό τον περιορισμό της πρόθεσης αποχώρησης και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Η διασφάλιση της σταθερότητας του προσωπικού στις δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για την επιτυχία του οράματος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη χώρα μας.

ΜΕΡΟΣ Α΄ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) στην Ελλάδα

1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση και θεσμικό πλαίσιο της ΕΑΕ

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) στην Ελλάδα συνιστά θεσμοθετημένο πεδίο της δημόσιας εκπαίδευσης και δεν αντιμετωπίζεται ως παράλληλη ή εξωσχολική παροχή υποστήριξης. Σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, η ΕΑΕ είναι υποχρεωτική, όπως και η γενική εκπαίδευση, και λειτουργεί ως αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης. Το κράτος οφείλει να παρέχει υπηρεσίες ΕΑΕ σε δομές της προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ το είδος και ο βαθμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών καθορίζουν τη μορφή και το κατάλληλο πλαίσιο εκπαιδευτικής υποστήριξης (Ν. 3699/2008).

Η σύγχρονη κατανόηση της ΕΑΕ στην Ελλάδα οφείλει να εξεταστεί και υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης. Η κύρωση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία με τον Ν. 4074/2012 ενίσχυσε τη δικαιωματική θεμελίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα άτομα με αναπηρία. Το άρθρο 24 της Σύμβασης κατοχυρώνει το δικαίωμα στην εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις και στη βάση της ισότητας των ευκαιριών, ζητώντας από τα κράτη την ανάπτυξη ενταξιακού εκπαιδευτικού συστήματος σε όλα τα επίπεδα (Ν. 4074/2012· Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016). Με αυτή την έννοια, η ΕΑΕ δεν αφορά μόνο την παροχή εξειδικευμένων δομών, αλλά και τη δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων που αίρουν εμπόδια συμμετοχής και μάθησης.

Η European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2023) επισημαίνει ότι η Ελληνική πολιτική για την ενταξιακή εκπαίδευση συνδυάζει αφενός την ύπαρξη διακριτών δομών ΕΑΕ και αφετέρου την προσπάθεια ενίσχυσης της συμμετοχής όλων των μαθητριών/μαθητών στο κοινό σχολικό περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι η ΕΑΕ στην Ελλάδα αναπτύσσεται σε μια συνεχή διαπραγμάτευση ανάμεσα στην εξειδικευμένη παρέμβαση και στην αρχή της συμπερίληψης (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2023, 2026).

Σημαντικό ρόλο στο ισχύον πλαίσιο διαδραματίζουν σήμερα οι δομές διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης. Με τις μεταγενέστερες θεσμικές

μεταρρυθμίσεις των δομών υποστήριξης της εκπαίδευσης και ιδίως με το πλαίσιο που ορίζει τη λειτουργία των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., ενισχύθηκε η λογική της διεπιστημονικής αξιολόγησης και της συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και υποστηρικτικών υπηρεσιών (Ν. 4823/2021). Η παραπομπή, η αξιολόγηση και η εισήγηση για κατάλληλα μέτρα υποστήριξης οργανώνονται ως μέρος μιας ευρύτερης παιδαγωγικής διαδικασίας που αποσκοπεί στην καλύτερη εκπαιδευτική ανταπόκριση στις ανάγκες της/του μαθήτριας/μαθητή.

Κατά συνέπεια, η εννοιολογική προσέγγιση της ΕΑΕ στην Ελλάδα οφείλει να λάβει υπόψη τρεις βασικές παραμέτρους: πρώτον, τον θεσμικό της χαρακτήρα ως αναπόσπαστου μέρους της δημόσιας εκπαίδευσης· δεύτερον, τον δικαιωματικό της προσανατολισμό, όπως προκύπτει από τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία· και τρίτον, την πρακτική της σύνδεση με ενταξιακές, διεπιστημονικές και εξατομικευμένες μορφές υποστήριξης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ΕΑΕ δεν αποτελεί απλώς ένα ειδικό διοικητικό υποσύστημα, αλλά μια κρίσιμη έκφραση της υποχρέωσης του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκρίνεται στη μαθητική ετερογένεια με όρους ισότητας, προσβασιμότητας και παιδαγωγικής επάρκειας (Ν. 3699/2008· Ν. 4074/2012· European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2023).

1.2. Δομές παροχής ΕΑΕ (Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια)

Η παροχή της ΕΑΕ στην Ελλάδα οργανώνεται μέσα από ένα πολυεπίπεδο σύστημα δομών και εκπαιδευτικών πλαισίων, το οποίο επιδιώκει να ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητριών/μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σούλης, 2020). Το άρθρο 6 του Ν. 3699/2008 προβλέπει ότι οι μαθήτριες/μαθητές μπορούν να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, όταν πρόκειται για ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, με υποστήριξη από την/τον εκπαιδευτικό της τάξης. Επιπλέον, προβλέπεται η φοίτηση σε γενική τάξη με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση από εκπαιδευτικό ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και τον βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η πρόβλεψη αυτή αποτυπώνει την πρόθεση του νομοθέτη να ξεκινά η εκπαιδευτική τοποθέτηση από το λιγότερο περιοριστικό πλαίσιο και να προστίθενται υποστηρικτικά μέτρα όπου αυτά είναι αναγκαία (Ν. 3699/2008).

Ιδιαίτερη θέση στο Ελληνικό σύστημα κατέχουν τα Τμήματα Ένταξης, τα οποία λειτουργούν εντός των σχολείων γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ο νόμος προβλέπει ότι στα Τμήματα Ένταξης μπορεί να παρέχεται είτε κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα για μαθήτριες/μαθητές με ηπιότερες ανάγκες είτε εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου για μαθήτριες/μαθητές με σοβαρότερες ανάγκες, οι οποίες δεν καλύπτονται επαρκώς από άλλες μορφές υποστήριξης. Η ύπαρξη των Τμημάτων Ένταξης έχει ιδιαίτερη σημασία, επειδή λειτουργεί ως ενδιάμεσος μηχανισμός μεταξύ του γενικού σχολείου χωρίς εξειδικευμένη παρέμβαση και της φοίτησης σε αυτοτελείς ειδικές σχολικές μονάδες, επιτρέποντας πιο ευέλικτη και εξατομικευμένη εκπαιδευτική στήριξη (Ν. 3699/2008).

Όταν η φοίτηση στο κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή στο Τμήμα Ένταξης δεν επαρκεί για να καλύψει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες της/του μαθήτριας/μαθητή, η εκπαίδευση μπορεί να παρέχεται σε αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ). Επίσης, το ίδιο νομοθετικό πλαίσιο προβλέπει τη δυνατότητα φοίτησης σε ειδικά σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης και άλλες συναφείς δομές, καθώς και τη δυνατότητα διδασκαλίας στο σπίτι όταν σοβαρά προβλήματα υγείας δεν επιτρέπουν τη μετακίνηση της/του μαθήτριας/μαθητή στο σχολείο. Συνεπώς, η Ελληνική ΕΑΕ δεν οργανώνεται μονοδιάστατα, αλλά προβλέπει διαβαθμισμένα πλαίσια παρέμβασης ανάλογα με τη βαρύτητα και τη φύση των αναγκών της/του μαθήτριας/μαθητή (Ν. 3699/2008).

Η λειτουργία αυτών των πλαισίων συνδέεται στενά με διαδικασίες αξιολόγησης και εκπαιδευτικού σχεδιασμού (Σούλης, 2020). Ο νόμος προβλέπει ότι για κάθε μαθήτρια/μαθητή με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σχεδιάζεται Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΕΠΕ), το οποίο συντάσσεται και υλοποιείται σε συνεργασία με την/τον αρμόδιο εκπαιδευτικό ΕΑΕ, την/τον εκπαιδευτικό της τάξης, τις υποστηρικτικές υπηρεσίες και, όπου απαιτείται, την οικογένεια. Έτσι, οι δομές της ΕΑΕ δεν αποτελούν απλώς διοικητικές κατηγορίες φοίτησης, αλλά περιβάλλοντα μέσα στα οποία οργανώνονται στοχευμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με βάση εξατομικευμένους στόχους μάθησης και συμμετοχής (Ν. 3699/2008).

Οι νεότερες ρυθμίσεις για τις δομές υποστήριξης της εκπαίδευσης ενίσχυσαν περαιτέρω τον διεπιστημονικό χαρακτήρα αυτής της διαδικασίας. Τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. λειτουργούν ως κομβικές υπηρεσίες αξιολόγησης, συμβουλευτικής και υποστήριξης, ενώ σε επίπεδο σχολικής μονάδας οι σχετικές διαδικασίες προϋποθέτουν συνεργασία του συλλόγου διδασκόντων, των αρμόδιων συμβούλων και, όπου προβλέπεται, των επιτροπών ή ομάδων εκπαιδευτικής υποστήριξης. Η προσέγγιση αυτή αντανακλά μια μετατόπιση από το αμιγώς διαγνωστικό μοντέλο προς ένα περισσότερο συνεργατικό και εκπαιδευτικά προσανατολισμένο μοντέλο υποστήριξης (Ν. 4823/2021).

Επιπλέον, οι κατευθύνσεις της πρόσφατης ευρωπαϊκής αποτύπωσης του Ελληνικού συστήματος ενταξιακής εκπαίδευσης δίνουν έμφαση στη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητριών/μαθητών και στην προώθηση της γνωστικής και ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης μέσω διεπιστημονικών πρακτικών (Σούλης, 2020). Αυτό δείχνει ότι οι δομές της ΕΑΕ δεν αξιολογούνται μόνο ως προς την ύπαρξή τους, αλλά και ως προς τον βαθμό στον οποίο υπηρετούν τον στόχο της ένταξης και της ουσιαστικής συμμετοχής της/του μαθήτριας/μαθητή στη σχολική ζωή (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2026).

Συνολικά, οι δομές παροχής ΕΑΕ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα συγκροτούν ένα πολυμορφικό σύστημα, στο οποίο συνυπάρχουν μορφές υποστήριξης εντός του γενικού σχολείου και πιο εξειδικευμένα πλαίσια φοίτησης. Το σύστημα αυτό επιδιώκει να ανταποκρίνεται στην αρχή της εξατομίκευσης, χωρίς να απομακρύνεται πλήρως από την κατεύθυνση της ενταξιακής εκπαίδευσης (Σούλης, 2020). Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα αυτών των δομών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη στελέχωση, τη διεπιστημονική συνεργασία, την οργανωτική επάρκεια και τη διαθεσιμότητα κατάλληλων παιδαγωγικών πόρων (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2023, 2026).

1.3. Ο ρόλος και το προφίλ της/του εκπαιδευτικού ΕΑΕ: Προκλήσεις και εργασιακές απαιτήσεις

Η/Ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ αποτελεί κεντρικό επαγγελματικό παράγοντα στην υλοποίηση της ΕΑΕ, καθώς το έργο του δεν περιορίζεται σε μια στενή διδακτική παρέμβαση, αλλά εκτείνεται σε ένα σύνθετο φάσμα παιδαγωγικών, συνεργατικών και

οργανωσιακών καθηκόντων. Στο Ελληνικό θεσμικό πλαίσιο, η/ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ συμμετέχει στην παράλληλη στήριξη, στη λειτουργία των Τμημάτων Ένταξης, στην εκπόνηση και εφαρμογή του Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης και στη συνεργασία με τη γενική εκπαίδευση και τις υποστηρικτικές υπηρεσίες. Ο ρόλος του, επομένως, προϋποθέτει τόσο εξειδικευμένη επιστημονική κατάρτιση όσο και ικανότητα λειτουργίας μέσα σε συνεργατικά, πολυπαραγοντικά σχολικά περιβάλλοντα (Ν. 3699/2008· Ν. 4823/2021).

Η πολυπλοκότητα αυτού του ρόλου επιβεβαιώνεται και ερευνητικά. Σε μελέτη με Ελληνίδες/Ελληνες εκπαιδευτικούς ΕΑΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι Platsidou και Agaliotis (2008) διαπίστωσαν ότι οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες εμφάνιζαν μέτρια προς χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, αλλά μόνο μέτρια ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας και χαμηλή ικανοποίηση από τις προοπτικές προαγωγής και τις απολαβές. Επιπλέον, οι βασικές πηγές εργασιακού στρες συνδέονταν με τη διδασκαλία σε πολυκατηγορικές τάξεις, την οργάνωση και εφαρμογή του προγράμματος, την αξιολόγηση των μαθητριών/μαθητών και τη συνεργασία με άλλους ειδικούς και με τους γονείς. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι η εργασία των εκπαιδευτικών ΕΑΕ είναι απαιτητική όχι μόνο σε διδακτικό επίπεδο, αλλά και ως προς τη συνολική οργάνωση και διαχείριση του εκπαιδευτικού έργου (Platsidou & Agaliotis, 2008).

Αντίστοιχα, οι Kokkinos και Davazoglou (2009), σε εθνικό δείγμα 373 Ελληνίδων/Ελλήνων εκπαιδευτικών ΕΑΕ, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν την εργασία τους μετρίως στρεσογόνα, ενώ έντονο στρες προκαλούσαν ζητήματα που σχετίζονταν με την πρόοδο, την ασφάλεια και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητριών/μαθητών με ειδικές ανάγκες. Ιδιαίτερα επιβαρυντική αναδείχθηκε η διδασκαλία μαθητριών/μαθητών με αυτισμό, καθώς και μαθητριών/μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Οι συγγραφείς βρήκαν επίσης ότι σημαντικός προγνωστικός παράγοντας εργασιακού στρες ήταν η εφαρμογή του ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Το εύρημα αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, επειδή δείχνει ότι το άγχος των εκπαιδευτικών ΕΑΕ δεν προκύπτει μόνο από τον φόρτο εργασίας, αλλά και από την ευθύνη αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ανταπόκρισης σε απαιτητικές και ετερογενείς μαθητικές ανάγκες (Kokkinos & Davazoglou, 2009).

Η πολυπλοκότητα του ρόλου της/του εκπαιδευτικού ΕΑΕ δεν απορρέει μόνο από την ανάγκη εξειδικευμένης διδακτικής παρέμβασης, αλλά και από το γεγονός ότι ο επαγγελματίας αυτός λειτουργεί ταυτόχρονα σε περισσότερα από ένα επίπεδα. Από τη μία πλευρά, καλείται να ανταποκριθεί στις εξατομικευμένες μαθησιακές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητριών/μαθητών· από την άλλη, χρειάζεται να συνεργάζεται συστηματικά με εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, γονείς, διοικητικές δομές και, όπου απαιτείται, με άλλους ειδικούς επιστήμονες. Αυτό σημαίνει ότι ο ρόλος του δεν είναι αποκλειστικά διδακτικός, αλλά βαθιά συνεργατικός, οργανωσιακός και συχνά διαμεσολαβητικός. Η καθημερινή πρακτική στην ΕΑΕ προϋποθέτει διαρκή λήψη αποφάσεων, προσαρμογή παρεμβάσεων και διαχείριση σύνθετων περιστάσεων, γεγονός που αυξάνει σημαντικά τις επαγγελματικές απαιτήσεις του ρόλου.

Επιπλέον, η/ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ συχνά βρίσκεται σε θέση αυξημένης ευθύνης ως προς τη συνέχεια και τη συνοχή της εκπαιδευτικής υποστήριξης. Η εκπόνηση, εφαρμογή και παρακολούθηση εξατομικευμένων προγραμμάτων, η αξιολόγηση της προόδου της/του μαθήτριας/μαθητή και η αναπροσαρμογή των παιδαγωγικών στόχων δεν αποτελούν αποσπασματικές εργασίες, αλλά διαρκείς διαδικασίες που απαιτούν χρόνο, επαγγελματική κρίση και σταθερή εμπλοκή. Σε αυτό το πλαίσιο, η εργασιακή επιβάρυνση δεν προκύπτει μόνο από τον όγκο των καθηκόντων, αλλά και από το είδος τους: πρόκειται για καθήκοντα που συνδέονται άμεσα με την εκπαιδευτική πορεία, την ψυχοκοινωνική ένταξη και, σε αρκετές περιπτώσεις, τη συνολικότερη λειτουργικότητα της/του μαθήτριας/μαθητή μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η βαρύτητα αυτής της ευθύνης εξηγεί γιατί οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ εμφανίζονται ιδιαίτερα ευάλωτοι σε φαινόμενα εργασιακού στρες, εξουθένωσης και επαγγελματικής αμφιβολίας.

Υπό αυτή την οπτική, η/ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ δεν μπορεί να μελετηθεί επαρκώς μόνο ως «εκπαιδευτικός ειδικής κατηγορίας», αλλά ως επαγγελματίας που λειτουργεί στο σημείο τομής παιδαγωγικών απαιτήσεων, οργανωσιακών συνθηκών και ψυχολογικών πόρων. Για τον λόγο αυτό, η εξέταση μεταβλητών όπως η Οργανωσιακή Δέσμευση, η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής, η Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα και η Πρόθεση Αποχώρησης αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην ΕΑΕ. Οι μεταβλητές αυτές δεν αφορούν απλώς την ατομική εμπειρία της/του

εκπαιδευτικού, αλλά συνδέονται με τη δυνατότητα του σχολικού πλαισίου να διατηρεί σταθερό, λειτουργικό και επαγγελματικά υποστηριζόμενο ανθρώπινο δυναμικό.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το επαγγελματικό προφίλ της/του εκπαιδευτικού ΕΑΕ στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από υψηλή ευθύνη, σύνθετο ρόλο και πολλαπλές εργασιακές απαιτήσεις. Η/Ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ καλείται να συνδυάσει παιδαγωγική επάρκεια, γνώση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, δεξιότητες διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ικανότητα συνεργασίας με άλλους επαγγελματίες και ανθεκτικότητα απέναντι σε οργανωσιακές δυσκολίες και ψυχολογικές πιέσεις. Για τον λόγο αυτό, η διερεύνηση της Οργανωσιακής Δέσμευσης, της Ποιότητας Εργασιακής Ζωής, της Αυτο-αποτελεσματικότητας και της Πρόθεσης Αποχώρησης αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο πεδίο της ΕΑΕ, καθώς αφορά όχι μόνο την ατομική εμπειρία των εκπαιδευτικών αλλά και τη σταθερότητα και ποιότητα της παρεχόμενης εκπαιδευτικής υποστήριξης (Platsidou & Agaliotis, 2008· Kokkinos & Davazoglou, 2009).

2. Η Οργανωσιακή Δέσμευση

2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός και το τριμερές μοντέλο των Meyer & Allen (Συναισθηματική, Συνεχής και Κανονιστική δέσμευση)

Η Οργανωσιακή Δέσμευση αποτελεί βασική έννοια της οργανωσιακής ψυχολογίας και της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού, επειδή αφορά τον ψυχολογικό δεσμό που αναπτύσσει το άτομο με τον οργανισμό στον οποίο εργάζεται. Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, η έννοια αποκτά ιδιαίτερο βάρος, καθώς ο σχολικός οργανισμός δεν είναι απλώς ένας εργασιακός χώρος, αλλά ένα πλαίσιο άσκησης παιδαγωγικού, κοινωνικού και ηθικού έργου. Για τον λόγο αυτό, η δέσμευση των εκπαιδευτικών δεν σχετίζεται μόνο με την επιθυμία παραμονής στο σχολείο, αλλά και με την ταύτιση με τις αξίες του, τη διάθεση επένδυσης προσωπικής προσπάθειας και την ετοιμότητα να στηρίξουν τη λειτουργία και τους στόχους του οργανισμού (Mowday et al., 1979).

Μία από τις πρώτες κλασικές προσεγγίσεις της Οργανωσιακής Δέσμευσης συνδέεται με τους Mowday et al. (1979), οι οποίοι την όρισαν ως τη σχετική ισχύ της ταύτισης του ατόμου με έναν οργανισμό και της εμπλοκής του σε αυτόν. Στην προσέγγιση αυτή, η δέσμευση αντανακλάται σε τρία βασικά στοιχεία: στην αποδοχή των σκοπών και των αξιών του οργανισμού, στην προθυμία της/του εργαζόμενης/εργαζόμενου να καταβάλει σημαντική προσπάθεια για λογαριασμό του και στην έντονη επιθυμία του να παραμείνει μέλος του. Η συγκεκριμένη σύλληψη υπήρξε ιδιαίτερα επιδραστική, επειδή ανέδειξε τη δέσμευση ως κάτι ευρύτερο από την απλή ικανοποίηση από την εργασία ή την τυπική παραμονή σε μια θέση (Mowday et al., 1979).

Η μεταγενέστερη και ευρύτερα αποδεκτή θεωρητική επεξεργασία της έννοιας προτάθηκε από τους Meyer και Allen (1991), οι οποίοι υποστήριξαν ότι η Οργανωσιακή Δέσμευση είναι μια ψυχολογική κατάσταση που χαρακτηρίζει τη σχέση των εργαζόμενων με τον οργανισμό και επηρεάζει την απόφασή τους να συνεχίσουν ή να διακόψουν τη συμμετοχή τους σε αυτόν. Οι συγγραφείς πρότειναν το γνωστό τριμερές μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η Οργανωσιακή Δέσμευση περιλαμβάνει τρεις διακριτές αλλά αλληλοσυνδεόμενες διαστάσεις: τη συναισθηματική δέσμευση, τη συνεχή δέσμευση και την κανονιστική δέσμευση (Meyer & Allen, 1991).

Η συναισθηματική δέσμευση αφορά τον συναισθηματικό δεσμό του ατόμου με τον οργανισμό, την ταύτιση με τις αξίες και τους σκοπούς του και την επιθυμία παραμονής επειδή το ίδιο το άτομο θέλει να παραμείνει. Όταν η συναισθηματική δέσμευση είναι υψηλή, η/ο εργαζόμενη/εργαζόμενος βιώνει τον οργανισμό ως σημαντικό μέρος της επαγγελματικής του ταυτότητας και δεν παραμένει απλώς για λόγους ανάγκης ή υποχρέωσης. Αντίθετα, η συνεχής δέσμευση αναφέρεται στην παραμονή που βασίζεται στην αντίληψη του κόστους αποχώρησης, δηλαδή στο ότι το άτομο αισθάνεται πως «χρειάζεται» να μείνει, επειδή μια ενδεχόμενη αποχώρηση θα είχε επαγγελματικές, οικονομικές ή κοινωνικές απώλειες. Τέλος, η κανονιστική δέσμευση περιγράφει την αίσθηση ηθικής υποχρέωσης απέναντι στον οργανισμό, δηλαδή την παραμονή επειδή το άτομο θεωρεί ότι «οφείλει» να μείνει (Meyer & Allen, 1991).

Η θεωρητική αξία του τριμερούς μοντέλου ενισχύθηκε σημαντικά από τη μετα-ανάλυση των Meyer et al. (2002). Οι συγγραφείς έδειξαν ότι οι τρεις μορφές δέσμευσης είναι μεν διακριτές, αλλά σχετίζονται μεταξύ τους, ενώ παράλληλα συνδέονται διαφορετικά με κρίσιμα οργανωσιακά αποτελέσματα. Ειδικότερα, η συναισθηματική δέσμευση εμφάνισε τις ισχυρότερες και πιο ευνοϊκές σχέσεις με επιθυμητά αποτελέσματα, όπως χαμηλότερη γνωστική αποδέσμευση και χαμηλότερη Πρόθεση Αποχώρησης, αλλά και θετικότερες σχέσεις με δείκτες που αφορούν την ίδια την οργάνωση και την/τον εργαζόμενη/εργαζόμενο. Η κανονιστική δέσμευση συνδέθηκε επίσης με επιθυμητά αποτελέσματα, αλλά ασθενέστερα, ενώ η συνεχής δέσμευση βρέθηκε είτε άσχετη είτε λιγότερο ευνοϊκή σε σχέση με ορισμένα αποτελέσματα. Το εύρημα αυτό είναι κρίσιμο, επειδή δείχνει ότι δεν αρκεί να παραμένει μια/ένας εργαζόμενη/εργαζόμενος σε έναν οργανισμό· σημασία έχει και για ποιον λόγο παραμένει (Meyer et al., 2002).

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, το τριμερές μοντέλο των Meyer και Allen είναι ιδιαίτερα κατάλληλο, επειδή επιτρέπει τη διάκριση ανάμεσα σε διαφορετικές ποιότητες σύνδεσης των εκπαιδευτικών ΕΑΕ με τον σχολικό οργανισμό. Μια/Ένας εκπαιδευτικός μπορεί, για παράδειγμα, να αισθάνεται ουσιαστική ταύτιση με το σχολείο και τους σκοπούς του, να παραμένει κυρίως επειδή θεωρεί ότι δεν έχει εύκολες εναλλακτικές ή να αισθάνεται ηθική ευθύνη να συνεχίσει το έργο του. Η διάκριση αυτή είναι σημαντική, διότι οι διαφορετικοί τύποι δέσμευσης δεν

προοιωνίζονται το ίδιο επίπεδο επαγγελματικής αφοσίωσης, ευημερίας και σταθερότητας στο επάγγελμα (Meyer & Allen, 1991; Meyer et al., 2002).

2.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στον σχολικό οργανισμό

Η Οργανωσιακή Δέσμευση των εκπαιδευτικών δεν διαμορφώνεται τυχαία, αλλά επηρεάζεται από χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος, από τον τρόπο διοίκησης, από τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και από τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι έχουν λόγο, αναγνώριση και ουσιαστική συμμετοχή στη σχολική ζωή. Στη σχολική οργάνωση, η δέσμευση ενισχύεται όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν το σχολείο ως πλαίσιο εμπιστοσύνης, υποστήριξης και επαγγελματικής νοηματοδότησης, και αποδυναμώνεται όταν το εργασιακό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από αίσθημα χαμηλού ελέγχου, έλλειψη αναγνώρισης και περιορισμένη δυνατότητα επηρεασμού των εκπαιδευτικών αποφάσεων (Bogler & Somech, 2004).

Ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας είναι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Οι Bogler και Somech (2004), σε μελέτη με 983 εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης, έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επίπεδο ενδυνάμωσής τους συνδέονται σημαντικά με την Οργανωσιακή τους Δέσμευση. Ειδικότερα, η επαγγελματική ανάπτυξη, το κύρος και η Αυτο-αποτελεσματικότητα αναδείχθηκαν ως σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες της Οργανωσιακής Δέσμευσης. Το εύρημα αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για το σχολικό πλαίσιο, επειδή δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται περισσότερο όταν αισθάνονται ότι αναπτύσσονται επαγγελματικά, ότι το έργο τους αναγνωρίζεται και ότι είναι ικανές/ικανοί να ανταποκριθούν με επάρκεια στις απαιτήσεις της θέσης τους (Bogler & Somech, 2004).

Εξίσου σημαντικός είναι ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας. Σε μετα-ανάλυση δώδεκα ερευνών, οι Aydin et al. (2013) έδειξαν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία των διευθυντριών/διευθυντών συνδέεται θετικά και σε μεγάλο βαθμό με την Οργανωσιακή Δέσμευση των εκπαιδευτικών. Κατά τους συγγραφείς, όσο περισσότερο η διοίκηση του σχολείου μετακινείται από μια στενά συναλλακτική λογική προς μια μετασχηματιστική μορφή ηγεσίας, τόσο αυξάνεται το επίπεδο Οργανωσιακής

Δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό είναι συμβατό με τη γενικότερη θεωρητική θέση ότι η δέσμευση ενισχύεται όταν οι εργαζόμενες/εργαζόμενοι βιώνουν ηγεσία που δημιουργεί κοινό όραμα, εμπιστοσύνη, αναγνώριση και αίσθηση συμμετοχής (Aydin et al., 2013).

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας είναι η αντιλαμβανόμενη οργανωσιακή υποστήριξη. Στο ειδικότερο πεδίο της ΕΑΕ, οι Bibi et al. (2019) έδειξαν, σε δείγμα 85 εκπαιδευτικών ΕΑΕ στο Πακιστάν, ότι η αντιλαμβανόμενη οργανωσιακή υποστήριξη σχετίζεται θετικά με τη συναισθηματική και την κανονιστική δέσμευση, καθώς και με την εργασιακή ικανοποίηση, ενώ δεν βρέθηκε αντίστοιχη σχέση με τη συνεχή δέσμευση. Επιπλέον, οι ίδιοι συγγραφείς αναφέρουν ότι παράγοντες όπως ο διαχειρίσιμος φόρτος εργασίας, το υγιές εργασιακό περιβάλλον, οι δίκαιες συνθήκες και η διοικητική υποστήριξη μπορούν να ενισχύσουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών. Το εύρημα αυτό είναι χρήσιμο για τη μελέτη της ΕΑΕ, επειδή αναδεικνύει ότι η Οργανωσιακή Δέσμευση δεν αποτελεί μόνο ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά και προϊόν του τρόπου με τον οποίο ο οργανισμός φροντίζει και υποστηρίζει τα μέλη του (Bibi et al., 2019).

Συνολικά, οι παράγοντες που επηρεάζουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών μπορούν να οργανωθούν σε τρεις βασικούς άξονες: α) οργανωσιακούς και διοικητικούς παράγοντες, όπως ηγεσία, υποστήριξη και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, β) επαγγελματικούς παράγοντες, όπως ανάπτυξη, αναγνώριση και αίσθηση επάρκειας, και γ) συνθήκες εργασίας, όπως κλίμα, φόρτος και δικαιοσύνη. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι όταν αυτοί οι παράγοντες λειτουργούν θετικά, η Οργανωσιακή Δέσμευση ενισχύεται· όταν λειτουργούν αρνητικά, η δέσμευση αποδυναμώνεται και γίνεται πιθανότερη η ψυχολογική αποστασιοποίηση της/του εκπαιδευτικού από τον οργανισμό (Bogler & Somech, 2004; Aydin et al., 2013; Bibi et al., 2019).

2.3. Η σημασία της Οργανωσιακής Δέσμευσης στην ΕΑΕ

Η Οργανωσιακή Δέσμευση αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην ΕΑΕ, επειδή το πεδίο αυτό χαρακτηρίζεται διεθνώς από αυξημένες δυσκολίες στελέχωσης, επαγγελματικής εξουθένωσης και διαρροής προσωπικού. Η ανασκόπηση των Billingsley και Bettini

(2019), η οποία συνέθεσε 30 μελέτες της περιόδου 2002-2017, υπογραμμίζει ότι τα υψηλά ποσοστά αποχώρησης ειδικών παιδαγωγών δυσχεραίνουν τη διασφάλιση επαρκώς καταρτισμένου προσωπικού για τις/τους μαθήτριες/μαθητές με αναπηρία. Οι βασικοί παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση των εκπαιδευτικών ΕΑΕ περιλαμβάνουν τα προσόντα και την προετοιμασία τους, τα χαρακτηριστικά του σχολείου, τις συνθήκες εργασίας και ορισμένους δημογραφικούς και εξω-εργασιακούς παράγοντες.

Η σημασία της Οργανωσιακής Δέσμευσης στην ΕΑΕ ενισχύεται και από ευρήματα που δείχνουν ότι η ποιότητα της δέσμευσης –και όχι μόνο η παρουσία της– είναι κρίσιμη. Σε πρόσφατη ανασκόπηση ερευνών για την εξουθένωση και την επαγγελματική ευημερία ειδικών παιδαγωγών, οι Brunsting et al. (2025) επιβεβαίωσαν ότι η εξουθένωση, ο φόρτος εργασίας και η ποιότητα του εργασιακού περιβάλλοντος αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την παραμονή ή αποχώρηση των εκπαιδευτικών ΕΑΕ. Σε αυτό το πλαίσιο, η Οργανωσιακή Δέσμευση μπορεί να ιδωθεί ως κομβικός μηχανισμός που συνδέει τις συνθήκες εργασίας με την Πρόθεση Αποχώρησης (Billingsley & Bettini, 2019· Brunsting et al., 2025).

Η σημασία της Οργανωσιακής Δέσμευσης στην ΕΑΕ δεν περιορίζεται στο αν η/ο εκπαιδευτικός θα παραμείνει τυπικά στη θέση του, αλλά εκτείνεται και στην ποιότητα της επαγγελματικής του παρουσίας μέσα στον οργανισμό. Σε ένα πεδίο όπου η εκπαιδευτική παρέμβαση βασίζεται στη συνέπεια, στη συνεργασία και στη σταδιακή οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης, η Οργανωσιακή Δέσμευση αποκτά ουσιαστικό λειτουργικό περιεχόμενο. Μια/Ένας εκπαιδευτικός ΕΑΕ που αισθάνεται ότι ανήκει στη σχολική μονάδα, ότι αναγνωρίζεται και ότι το έργο του έχει νόημα είναι πιθανότερο να επενδύσει ενεργά στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή παιδαγωγικών παρεμβάσεων, να συνεργαστεί σταθερά με τους εμπλεκόμενους φορείς και να διατηρήσει πιο σταθερή επαγγελματική στάση απέναντι στις δυσκολίες του ρόλου. Αντίθετα, όταν η σχέση με τον οργανισμό είναι αδύναμη ή κυρίως εργαλειακή, η παραμονή μπορεί να είναι τυπική αλλά όχι ουσιαστικά υποστηρικτική για τη συνοχή και την ποιότητα της εκπαιδευτικής πράξης.

Η διάσταση αυτή είναι ιδιαίτερα κρίσιμη στην ΕΑΕ, επειδή η συνέχεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης έχει συχνά μεγαλύτερη βαρύτητα από ό,τι σε άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια. Οι μαθήτριες/μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες ωφελούνται από σταθερά πρόσωπα, συνεπείς παιδαγωγικές πρακτικές και ένα περιβάλλον στο οποίο η υποστήριξη δεν διακόπτεται ή δεν ανασχηματίζεται διαρκώς. Κατά συνέπεια, η Οργανωσιακή Δέσμευση των εκπαιδευτικών ΕΑΕ μπορεί να ιδωθεί και ως παράγοντας που συμβάλλει έμμεσα στη σταθερότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διατήρηση προσωπικού που αισθάνεται συνδεδεμένο με τον οργανισμό δεν έχει σημασία μόνο για λόγους διοικητικής επάρκειας, αλλά και για λόγους παιδαγωγικής συνέχειας, σχέσης εμπιστοσύνης με τις οικογένειες και διατήρησης ενός συνεργατικού επαγγελματικού κλίματος.

Παράλληλα, η Οργανωσιακή Δέσμευση στην ΕΑΕ δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως αμιγώς ατομική προδιάθεση, αλλά ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και στο εργασιακό περιβάλλον. Η σχολική ηγεσία, η υποστήριξη, η δικαιοσύνη, η αναγνώριση και οι δυνατότητες επαγγελματικής συμμετοχής συνιστούν κρίσιμες οργανωσιακές συνθήκες που μπορούν είτε να ενισχύσουν είτε να αποδυναμώσουν τον δεσμό της/του εκπαιδευτικού με τη σχολική μονάδα (Billingsley & Bettini, 2019). Με αυτή την έννοια, η μελέτη της Οργανωσιακής Δέσμευσης στην ΕΑΕ είναι ουσιαστικά και μελέτη της ικανότητας του σχολικού οργανισμού να συγκροτεί συνθήκες εργασίας που ευνοούν τη σταθερότητα, την εμπλοκή και τη βιωσιμότητα του επαγγελματικού ρόλου.

Σε θεωρητικό επίπεδο, τα ευρήματα της μετα-ανάλυσης των Meyer et al. (2002) δείχνουν ότι η συναισθηματική δέσμευση παρουσιάζει την πιο σταθερή αρνητική σχέση με τη γνωστική αποδέσμευση και την αποχώρηση. Αυτό σημαίνει ότι, ειδικά σε ένα απαιτητικό πεδίο όπως η ΕΑΕ, η ύπαρξη ουσιαστικής και όχι απλώς «αναγκαστικής» δέσμευσης φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία για τη σταθερότητα του προσωπικού. Η παραμονή μιας/ενός εκπαιδευτικού ΕΑΕ επειδή αισθάνεται ότι ανήκει, αναγνωρίζεται και στηρίζεται πιθανότατα έχει διαφορετικές συνέπειες από την παραμονή που βασίζεται μόνο στο κόστος αποχώρησης ή στην έλλειψη εναλλακτικών επιλογών (Meyer et al., 2002).

3. Η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής

3.1. Ορισμός και διαστάσεις της Ποιότητας Εργασιακής Ζωής

Η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής αποτελεί πολυδιάστατη έννοια, η οποία δεν περιορίζεται ούτε στην απλή εργασιακή ικανοποίηση ούτε στις τυπικές συνθήκες απασχόλησης. Στη σχετική βιβλιογραφία περιγράφεται ως η συνολική αποτίμηση του βαθμού στον οποίο η εργασία και το οργανωσιακό περιβάλλον ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εργαζόμενων, υποστηρίζουν την ευημερία τους και επιτρέπουν την αποτελεσματική και βιώσιμη άσκηση του επαγγελματικού τους ρόλου. Η θεωρητική αυτή διεύρυνση είναι εμφανής τόσο στην προσέγγιση των Sirgy et al. (2001), που συνδέουν την Ποιότητα Εργασιακής Ζωής με την ικανοποίηση αναγκών και τη διάχυση των επιδράσεων της εργασίας στη συνολική ζωή, όσο και στη μεταγενέστερη αποτύπωση των Van Laar et al. (2007), που επιχειρούν να μετατρέψουν την έννοια σε πιο λειτουργικό και μετρήσιμο πεδίο. Παράλληλα, η συστηματική ανασκόπηση των Stefana et al. (2021) δείχνει ότι το πεδίο χαρακτηρίζεται ακόμη από εννοιολογική ετερογένεια, γεγονός που ενισχύει την ανάγκη προσεκτικής θεωρητικής οριοθέτησης σε κάθε επιμέρους έρευνα.

Σε αυτό το πλαίσιο, η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως μία μόνο «θετική» ή «αρνητική» στάση απέναντι στην εργασία, αλλά ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε αντικειμενικούς και υποκειμενικούς παράγοντες. Οι Sirgy et al. (2001) έδωσαν έμφαση στη σχέση ανάμεσα στο εργασιακό πλαίσιο και στην κάλυψη αναγκών του ατόμου, όπως η ασφάλεια, η κοινωνική ένταξη, η αυτοεκτίμηση και η αυτοπραγμάτωση. Από την άλλη πλευρά, η λογική της κλίμακας WRQoL των Van Laar et al. (2007) που χρησιμοποιείται και στο ερευνητικό μέρος της παρούσας μελέτης, προτείνει ότι η έννοια μπορεί να αναλυθεί σε συγκεκριμένες ψυχοκοινωνικές διαστάσεις, όπως η γενική ευημερία, η σχέση εργασίας και προσωπικής ζωής, η ικανοποίηση από την εργασία και την επαγγελματική πορεία, ο έλεγχος στην εργασία, οι συνθήκες εργασίας και το άγχος που συνδέεται με αυτήν. Η συμβολή των Stefana et al. (2021) είναι ότι επιβεβαιώνουν τη χρησιμότητα αυτής της πολυπαραγοντικής θεώρησης, υπογραμμίζοντας όμως ότι οι διαθέσιμοι δείκτες δεν συγκλίνουν πάντα σε ένα κοινό και παγιωμένο θεωρητικό υπόδειγμα.

Στην παρούσα μελέτη, η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής μπορεί να θεωρηθεί ως το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο η/ο εκπαιδευτικός αξιολογεί αν οι εργασιακές απαιτήσεις είναι διαχειρίσιμες, αν το σχολικό περιβάλλον είναι υποστηρικτικό, αν διατηρείται ισορροπία ανάμεσα στην επαγγελματική και την προσωπική ζωή και αν η εργασία λειτουργεί περισσότερο ως πεδίο νοήματος και ανάπτυξης ή ως πηγή διαρκούς ψυχικής φθοράς. Αυτή η σύνθετη οπτική είναι θεωρητικά καταλληλότερη για την εκπαίδευση από μια στενότερη προσέγγιση τύπου «ικανοποίηση από τη δουλειά», ακριβώς επειδή επιτρέπει να ενσωματωθούν τόσο οργανωσιακές όσο και ψυχολογικές όψεις της επαγγελματικής εμπειρίας (Sirgy et al., 2001; Van Laar et al., 2007; Stefana et al., 2021).

3.2. Εργασιακή ικανοποίηση, άγχος και ευημερία στο σχολικό περιβάλλον

Στο σχολικό περιβάλλον, η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, η οποία δεν εξαντλείται στην απουσία εξουθένωσης ή έντονου άγχους. Το εννοιολογικό πλαίσιο των Vias και Fraser (2020) για τον ΟΟΣΑ προτείνει ότι η ευημερία των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει τέσσερις βασικές περιοχές: γνωστική, υποκειμενική, κοινωνική και σωματική/ψυχική ευημερία. Αντίστοιχα, η ανασκόπηση των Hascher και Waber (2021) καταλήγει ότι η ευημερία των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα πολυεπίπεδο φαινόμενο, στο οποίο οι εργασιακοί και οι σχεσιακοί παράγοντες έχουν καθοριστική σημασία.

Η βιβλιογραφία είναι αρκετά σαφής στο ότι το άγχος, η ικανοποίηση και η ευημερία των εκπαιδευτικών επηρεάζονται έντονα από το σχολικό πλαίσιο. Οι Skaalvik και Skaalvik (2011) έδειξαν ότι η χρονική πίεση, τα προβλήματα πειθαρχίας, οι σχέσεις με γονείς και συναδέλφισσες/συναδέλφους, η υποστήριξη από τη διοίκηση και η συμφωνία αξιών με το σχολείο σχετίζονται με τη συναισθηματική εξάντληση, την εργασιακή ικανοποίηση και το κίνητρο αποχώρησης. Παράλληλα, οι Hascher και Waber (2021) και οι Vias και Fraser (2020) υπογραμμίζουν ότι η ευημερία των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από ένα πλέγμα προσωπικών, σχεσιακών και οργανωσιακών παραγόντων, μέσα στο οποίο η Αυτο-αποτελεσματικότητα και η ποιότητα του σχολικού πλαισίου κατέχουν κεντρική θέση.

Το Μοντέλο Εργασιακών Απαιτήσεων-Πόρων (JD-R), που ανέπτυξαν οι Demerouti et al. (2001), αποτελεί ένα από τα πλέον χρησιμοποιούμενα θεωρητικά πλαίσια για την κατανόηση της Ποιότητας Εργασιακής Ζωής στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτό, τα υψηλά εργασιακά αιτήματα που δεν αντισταθμίζονται επαρκώς από πόρους μπορούν να οδηγήσουν σε στρες και εξουθένωση, ενώ η διαθεσιμότητα πόρων μπορεί να διατηρήσει ή ακόμη και να ενισχύσει την επαγγελματική κινητοποίηση και δέσμευση. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αυτό σημαίνει ότι η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής δεν εξαρτάται μόνο από τις απαιτήσεις του ρόλου, αλλά και από την επάρκεια των υποστηρικτικών πόρων που ο οργανισμός προσφέρει στις/στους εκπαιδευτικούς (Demerouti et al., 2001).

Παράλληλα, οι γενικότερες ανασκοπήσεις για την ευημερία των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι η σχολική ζωή δεν επηρεάζει μόνο τη βραχυπρόθεσμη συναισθηματική κατάσταση, αλλά και τη μακροπρόθεσμη επαγγελματική ανθεκτικότητα. Οι Hascher και Waber (2021) επισημαίνουν ότι οι κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο φαίνεται να κατέχουν κεντρική θέση στους προβλεπτικούς παράγοντες της ευημερίας, ενώ οι Vias και Fraser (2020) τονίζουν ότι το θεσμικό και οργανωσιακό πλαίσιο της εργασίας, από την αυτονομία έως τις ώρες εργασίας και τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, επηρεάζει ουσιαστικά την ευημερία των εκπαιδευτικών.

3.3. Ιδιαιτερότητες της Ποιότητας Εργασιακής Ζωής για τις/τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ

Στην ΕΑΕ, η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, επειδή οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ λειτουργούν σε περιβάλλον αυξημένης παιδαγωγικής, συναισθηματικής και οργανωσιακής πολυπλοκότητας. Η μεγάλη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Billingsley και Bettini (2019) έδειξε ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με τη διατήρηση ή την αποχώρηση των ειδικών παιδαγωγών αφορούν κυρίως τις συνθήκες εργασίας, τα χαρακτηριστικά του σχολείου, την προετοιμασία και τα προσόντα των εκπαιδευτικών.

Η πρόσφατη ανασκόπηση των Brunsting et al. (2025) για την εξουθένωση και την επαγγελματική ευημερία ειδικών παιδαγωγών συνθέτει ευρήματα από 29 μελέτες

της περιόδου 2013-2023 και επιβεβαιώνει ότι η διαχείριση του φόρτου εργασίας αποτελεί κεντρικό προγνωστικό παράγοντα για τη συναισθηματική εξάντληση των ειδικών παιδαγωγών. Πέρα από τον φόρτο εργασίας, παράγοντες όπως οι ρόλοι και οι συγκρούσεις ρόλων, οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι συνθήκες διδασκαλίας αναδεικνύονται ως σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες της εξουθένωσης. Επίσης, η πρόσφατη μελέτη των Jeon et al. (2024) σε εκπαιδευτικούς πρώιμης παιδικής ΕΑΕ έδειξε ότι το θετικό σχολικό κλίμα ως εργασιακός πόρος συνδέεται αρνητικά με την εξουθένωση και το αντίλαμβανόμενο στρες.

Τα Ελληνικά δεδομένα ενισχύουν αυτή την εικόνα. Οι Platsidou και Agaliotis (2008) κατέδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί ΕΑΕ μεν μέτρια προς σχετικά χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης, αλλά η ικανοποίησή τους ήταν σαφώς πιο περιορισμένη ως προς τις συνθήκες εργασίας, τις δυνατότητες εξέλιξης και τις απολαβές. Παράλληλα, η πίεση συνδεόταν όχι μόνο με τη διδασκαλία αυτή καθαυτή, αλλά και με την οργάνωση και εφαρμογή του προγράμματος, την αξιολόγηση των μαθητριών/μαθητών και τη συνεργασία με άλλους ειδικούς και με τους γονείς.

Η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής στην ΕΑΕ αποκτά ιδιαίτερο βάθος όταν εξεταστεί υπό το πρίσμα της ισορροπίας ανάμεσα στις απαιτήσεις και στους διαθέσιμους πόρους του επαγγελματικού ρόλου. Οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ δεν καλούνται μόνο να διαχειριστούν αυξημένο φόρτο εργασίας, αλλά να ανταποκριθούν σε απαιτήσεις που είναι συχνά πολλαπλές, αλληλεπικαλυπτόμενες και συναισθηματικά φορτισμένες. Η εξατομίκευση της διδασκαλίας, η ανάγκη συνεχούς προσαρμογής των παρεμβάσεων, η συνεργασία με πολλούς εμπλεκόμενους και η ευθύνη απέναντι σε μαθήτριες/μαθητές με σύνθετες ανάγκες συγκροτούν ένα εργασιακό πλαίσιο στο οποίο η ψυχική επιβάρυνση δεν είναι δευτερεύουσα, αλλά εγγενές στοιχείο της επαγγελματικής εμπειρίας. Για τον λόγο αυτό, η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής στην ΕΑΕ δεν μπορεί να αποτιμηθεί μόνο μέσα από γενικούς δείκτες ικανοποίησης, αλλά απαιτεί μια ευρύτερη προσέγγιση που να λαμβάνει υπόψη τη διαχείριση του ρόλου, τη βιωσιμότητα του καθημερινού έργου και την ύπαρξη οργανωσιακών πόρων που επιτρέπουν στην/στον εκπαιδευτικό να λειτουργεί αποτελεσματικά χωρίς να εξαντλείται.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ιδιαίτερη σημασία έχουν παράγοντες όπως το σχολικό κλίμα, η διοικητική υποστήριξη, η επάρκεια πόρων, η ποιότητα της

συνεργασίας με συναδέλφισσες/συναδέλφους και η δυνατότητα επαγγελματικής αναγνώρισης. Η ύπαρξη τέτοιων παραγόντων δεν λειτουργεί απλώς ως «θετικό συμπλήρωμα» σε ένα δύσκολο περιβάλλον, αλλά ως ουσιαστικός προστατευτικός μηχανισμός απέναντι στην εξουθένωση και στην επαγγελματική αποδυνάμωση. Αντίστοιχα, όταν το περιβάλλον χαρακτηρίζεται από ασάφεια ρόλων, περιορισμένη αναγνώριση, αδύναμη συνεργασία ή ανεπαρκή υποστήριξη, ακόμη και η προσωπική αφοσίωση της/του εκπαιδευτικού ενδέχεται να μην αρκεί για να διατηρήσει υψηλή Ποιότητα Εργασιακής Ζωής σε βάθος χρόνου. Αυτό εξηγεί γιατί το ζήτημα της Ποιότητας Εργασιακής Ζωής στην ΕΑΕ δεν αποτελεί απλώς ψυχολογική διάσταση της εργασίας, αλλά σημαντική οργανωσιακή και παιδαγωγική παράμετρο.

Από αυτή την άποψη, η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής μπορεί να ιδωθεί ως ο χώρος στον οποίο συναντώνται η καθημερινή εμπειρία της/του εκπαιδευτικού, οι υλικές και οργανωσιακές συνθήκες της εργασίας και η δυνατότητα διατήρησης μιας σταθερής και ουσιαστικής επαγγελματικής σχέσης με το έργο. Στην ΕΑΕ, όπου η παιδαγωγική παρέμβαση απαιτεί συνέπεια, ανθεκτικότητα και διαρκή προσαρμογή, η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής δεν αποτελεί μόνο δείκτη ευημερίας του προσωπικού, αλλά και προϋπόθεση για τη διατήρηση αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πρακτικής. Για τον λόγο αυτό, η μελέτη της είναι κρίσιμη τόσο για την κατανόηση της εργασιακής εμπειρίας των εκπαιδευτικών όσο και για τη διερεύνηση των μηχανισμών που επηρεάζουν την Οργανωσιακή Δέσμευση, την Αυτο-Αποτελεσματικότητα και τελικά την Πρόθεση Αποχώρησης.

Επομένως, για τις/τους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής δεν μπορεί να αποτιμηθεί επαρκώς μόνο με γενικούς δείκτες εργασιακής ικανοποίησης. Χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη η ένταση της εξατομικευμένης παιδαγωγικής παρέμβασης, η ανάγκη διαρκούς συνεργασίας με γονείς και διεπιστημονικές ομάδες, η διαχείριση διαφορετικών και συχνά σοβαρών μαθητικών αναγκών, καθώς και η επάρκεια της διοικητικής και συναδελφικής υποστήριξης. Υπό αυτή την οπτική, η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής στην ΕΑΕ συνιστά κρίσιμο ενδιάμεσο πεδίο που μπορεί να επηρεάζει τόσο την Οργανωσιακή Δέσμευση όσο και την αίσθηση επαγγελματικής αποτελεσματικότητας και, τελικά, την Πρόθεση Αποχώρησης από το επάγγελμα (Billingsley & Bettini, 2019· Platsidou & Agaliotis, 2008· Brunsting et al., 2025).

4. Η Διδακτική Αυτο-αποτελεσματικότητα

4.1. Εννοιολογική Προσέγγιση και Θεωρητικό Υπόβαθρο

Η έννοια της Αυτο-αποτελεσματικότητας προέρχεται από την κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Bandura (1977) και αναφέρεται στις πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με την ικανότητά του να οργανώσει και να εκτελέσει τις απαραίτητες ενέργειες για την επίτευξη επιθυμητών αποτελεσμάτων. Η σημασία της έννοιας αυτής έγκειται στο ότι δεν περιγράφει απλώς το τι «ξέρει» ή «μπορεί» αντικειμενικά να κάνει το άτομο, αλλά το κατά πόσο πιστεύει ότι μπορεί να αξιοποιήσει αποτελεσματικά τις δυνατότητές του σε πραγματικές συνθήκες δράσης. Στο πεδίο της εκπαίδευσης, η θεωρητική αυτή αφετηρία μεταφέρθηκε στη μελέτη της διδακτικής αποτελεσματικότητας, όπου η προσοχή στράφηκε όχι μόνο στις γνώσεις της/του εκπαιδευτικού αλλά και στις επαγγελματικές της/του πεποιθήσεις σχετικά με τη δυνατότητά της/του να επηρεάσει τη μάθηση, τη συμμετοχή και τη συμπεριφορά των μαθητριών/μαθητών (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Η Διδακτική Αυτο-αποτελεσματικότητα έχει ιδιαίτερο θεωρητικό βάρος επειδή συνδέεται με βασικές όψεις της επαγγελματικής λειτουργίας της/του εκπαιδευτικού. Οι Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001) επισημαίνουν ότι η Διδακτική Αυτο-Αποτελεσματικότητα έχει συνδεθεί με την επιμονή, τον ενθουσιασμό, τη δέσμευση και τη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, αλλά και με αποτελέσματα που αφορούν τον μαθητικό πληθυσμό, όπως η επίδοση, το κίνητρο και οι πεποιθήσεις Αυτο-αποτελεσματικότητας. Σε παρόμοια κατεύθυνση, οι Caprara et al. (2006) έδειξαν ότι οι πεποιθήσεις Αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση και, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, με τις μαθητικές επιδόσεις.

Έτσι, η Διδακτική Αυτο-αποτελεσματικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως το σημείο συνάντησης ανάμεσα στην επαγγελματική ταυτότητα και στην καθημερινή διδακτική πράξη. Όταν η/ο εκπαιδευτικός πιστεύει ότι μπορεί να διαχειριστεί αποτελεσματικά τη διδασκαλία, να κινητοποιήσει μαθήτριες/μαθητές και να ανταποκριθεί σε δυσκολίες, είναι πιθανότερο να επιμένει περισσότερο, να επενδύει ενεργά στο παιδαγωγικό του έργο και να βιώνει την εργασία του ως περισσότερο

ελέγξιμη και νοηματοδοτημένη. Αντίθετα, χαμηλότερες πεποιθήσεις Αυτο-αποτελεσματικότητας συνδέονται θεωρητικά με μεγαλύτερη ευαλωτότητα απέναντι στο άγχος, στην αμφιβολία και στην επαγγελματική φθορά (Bandura, 1977· Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001· Skaalvik & Skaalvik, 2010).

4.2. Διαστάσεις της Διδακτικής Αυτο-αποτελεσματικότητας

Η Διδακτική Αυτο-αποτελεσματικότητα δεν είναι μονοδιάστατη. Η κλασική συμβολή των Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001) αποτύπωσε την έννοια αυτή μέσα από τρεις βασικές διαστάσεις: την αποτελεσματικότητα στις στρατηγικές διδασκαλίας (instructional strategies), την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης (classroom management) και την αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητριών/μαθητών (student engagement). Η πρώτη διάσταση αφορά την πεποίθηση της/του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να χρησιμοποιεί και να προσαρμόζει κατάλληλες διδακτικές πρακτικές, η δεύτερη συνδέεται με την ικανότητά της/του να οργανώνει και να ρυθμίζει το μαθησιακό περιβάλλον, ενώ η τρίτη αφορά τη δυνατότητά της/του να κινητοποιεί τις/τους μαθήτριες/μαθητές και να διατηρεί τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Οι διαστάσεις αυτές δεν έχουν μόνο θεωρητική αλλά και πρακτική σημασία. Οι Klassen και Chiu (2010) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη Αυτο-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης και στις στρατηγικές διδασκαλίας ανέφεραν υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση, ενώ ορισμένες μορφές εργασιακού στρες συνδέονταν αρνητικά με την Αυτο-αποτελεσματικότητα. Παράλληλα, οι Caprara et al. (2006) επιβεβαίωσαν ότι οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την εργασιακή τους ικανοποίηση και με τη μαθητική επίδοση σε επίπεδο σχολείου. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι οι τρεις διαστάσεις της Αυτο-αποτελεσματικότητας δεν αποτελούν αφηρημένες ψυχολογικές κατηγορίες, αλλά πλευρές της επαγγελματικής λειτουργίας που συνδέονται άμεσα με την ποιότητα του διδακτικού έργου.

Ιδιαίτερα η διάσταση της εμπλοκής των μαθητριών/μαθητών αποκτά βαρύνουσα σημασία στο σύγχρονο σχολείο, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται συχνά να εργαστούν με μαθήτριες/μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλό κίνητρο, ετερογενείς

ανάγκες ή αυξημένες δυσκολίες συμμετοχής. Οι Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001) τονίζουν ότι η αποτελεσματικότητα ως προς την εμπλοκή των μαθητριών/μαθητών αφορά την πεποίθηση ότι η/ο εκπαιδευτικός μπορεί να φέρει μαθήτριες/μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία ακόμη και όταν αυτοί θεωρούνται δύσκολοι ή μη παρακινημένοι. Η διάσταση αυτή αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία αν συσχετιστεί με τα ευρήματα των Klassen και Chiu (2011), σύμφωνα με τα οποία η Αυτο-αποτελεσματικότητα, το εργασιακό στρες και το πλαίσιο διδασκαλίας επηρεάζουν την επαγγελματική δέσμευση και την Πρόθεση Αποχώρησης.

4.3. Ο ρόλος της Διδακτικής Αυτο-αποτελεσματικότητας στην αντιμετώπιση των απαιτήσεων της ΕΑΕ

Στο πεδίο της ΕΑΕ, η Διδακτική Αυτο-αποτελεσματικότητα αποκτά ιδιαίτερη σημασία, επειδή οι απαιτήσεις του επαγγελματικού ρόλου είναι συχνά εντονότερες και πιο πολυεπίπεδες από ό,τι στη γενική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί της ΕΑΕ καλούνται να αντιμετωπίσουν ετερογενείς μαθησιακές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές ανάγκες, να σχεδιάσουν εξατομικευμένες παρεμβάσεις, να συνεργαστούν με γονείς και διεπιστημονικές ομάδες και να διατηρήσουν παιδαγωγική αποτελεσματικότητα σε περιβάλλοντα αυξημένης πίεσης.

Η σύνδεση της Διδακτικής Αυτο-αποτελεσματικότητας με την επαγγελματική φθορά έχει τεκμηριωθεί τόσο στη γενική όσο και στην ειδική εκπαιδευτική βιβλιογραφία. Οι Skaalvik και Skaalvik (2010) έδειξαν ότι η Αυτο-αποτελεσματικότητα συνδέεται με την εργασιακή ικανοποίηση και με τις διαστάσεις της εξουθένωσης. Πρόσφατα, οι Brunsting et al. (2025), σε ανασκόπηση μελετών για εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, υπογραμμίζουν τη στενή σχέση ανάμεσα στην εξουθένωση και στις πεποιθήσεις Αυτο-αποτελεσματικότητας, στοιχείο που ενισχύει την άποψη ότι οι δύο μεταβλητές αλληλεπιδρούν δυναμικά.

Ιδιαίτερα αξιοσημείωτη είναι η πρόσφατη ιταλική μελέτη των Benigno et al. (2025) σε 3.171 ειδικούς παιδαγωγούς σε πρωτοβάθμια, μέση και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο ατομικοί παράγοντες, όπως τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά, η προσωπική Αυτο-αποτελεσματικότητα και η Αυτο-αποτελεσματικότητα στη χρήση τεχνολογιών, όσο

και συστημικοί παράγοντες, όπως η συλλογική Αυτο-αποτελεσματικότητα και η οργάνωση της εργασίας, συνδέονται με την εξουθένωση των ειδικών παιδαγωγών, επισημαίνοντας τον πολυπαραγοντικό χαρακτήρα του φαινομένου (Benigno et al., 2025). Τα αποτελέσματα αυτά είναι ιδιαίτερα σημαντικά, επειδή δείχνουν ότι η Αυτο-αποτελεσματικότητα στην ΕΑΕ δεν αποτελεί σταθερό ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά διαμορφώνεται σε αλληλεπίδραση με το ευρύτερο οργανωσιακό και εργασιακό πλαίσιο.

Για την Ελληνική πραγματικότητα, ιδιαίτερα χρήσιμη είναι η μελέτη των Kazanopoulos et al. (2022), οι οποίοι εξέτασαν εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας και εκπαιδευτικούς ΕΑΕ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως προς την Αυτο-αποτελεσματικότητά τους για συμπεριληπτικές πρακτικές. Τα ευρήματά τους έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ παρουσίασαν υψηλότερη αίσθηση αποτελεσματικότητας στη συμπεριληπτική διδασκαλία, στη συνεργασία και στη διαχείριση διασπαστικής συμπεριφοράς, ενώ η επιμόρφωση και η εμπειρία στην ΕΑΕ αποδείχθηκαν σημαντικοί παράγοντες διαμόρφωσης της Αυτο-αποτελεσματικότητας (Kazanopoulos et al., 2022).

Ωστόσο, η βιβλιογραφία υποδηλώνει ότι η σχέση ανάμεσα στην Διδακτική Αυτο-αποτελεσματικότητα και στην Πρόθεση Αποχώρησης δεν είναι πάντοτε άμεση. Οι Brunsting et al. (2024) έδειξαν ότι οι διαστάσεις της εξουθένωσης προέβλεπαν την Πρόθεση Αποχώρησης σε εκπαιδευτικούς μαθητριών/μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, ενώ η Αυτο-αποτελεσματικότητα δεν αποτέλεσε άμεσο σημαντικό προγνωστικό παράγοντα. Η σύγκριση αυτών των ευρημάτων επιτρέπει μια πιο ώριμη ερμηνεία: η Αυτο-αποτελεσματικότητα είναι πιθανό να λειτουργεί περισσότερο ως προστατευτικός μηχανισμός που μετριάξει το στρες και την επαγγελματική φθορά, παρά ως μοναδικός και αυτάρκης παράγοντας που καθορίζει από μόνος του την παραμονή ή την αποχώρηση (Klassen & Chiu, 2011· Brunsting et al., 2024).

5. Η Πρόθεση Αποχώρησης

5.1. Εννοιολογική προσέγγιση της Πρόθεσης Αποχώρησης (Turnover Intention)

Η Πρόθεση Αποχώρησης αναφέρεται στη συνειδητή και σκόπιμη τάση των εργαζόμενων να απομακρυνθούν από τον οργανισμό ή το επάγγελμά τους. Η έννοια αυτή δεν ταυτίζεται με την ίδια την αποχώρηση, αλλά αποτυπώνει το γνωστικό και βουλητικό στάδιο που προηγείται της συμπεριφοράς εξόδου. Ήδη ο Mobley (1977) έδειξε ότι η αποχώρηση δεν αποτελεί συνήθως στιγμιαία απόφαση, αλλά το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας στην οποία η δυσαρέσκεια από την εργασία μπορεί να οδηγήσει σε σκέψεις αποχώρησης, αξιολόγηση εναλλακτικών επιλογών και τελικά σε πρόθεση ή πράξη εξόδου.

Η θεωρητική αξία της μεταβλητής ενισχύθηκε περαιτέρω από τους Tett και Meyer (1993), οι οποίοι έδειξαν ότι η εργασιακή ικανοποίηση και η Οργανωσιακή Δέσμευση συμβάλλουν ανεξάρτητα στην πρόβλεψη της Πρόθεσης Αποχώρησης. Έτσι, στην οργανωσιακή και εκπαιδευτική έρευνα η Πρόθεση Αποχώρησης θεωρείται από τους πιο χρήσιμους δείκτες πρόωμης επαγγελματικής αποδέσμευσης. Σε πρόσφατη μετα-ανάλυση, οι Gundlach et al. (2024) υπενθυμίζουν ότι οι παράγοντες που συνδέονται με τις προθέσεις αποχώρησης δεν συμπίπτουν πλήρως με εκείνους που συνδέονται με μια οριστική απόφαση πραγματικής παραμονής ή αποχώρησης. Αυτό σημαίνει ότι η Πρόθεση Αποχώρησης είναι ιδιαίτερα σημαντική ερευνητικά, αλλά πρέπει να ερμηνεύεται ως δείκτης κινδύνου και προσανατολισμού και όχι ως βέβαιη πρόβλεψη μελλοντικής συμπεριφοράς (Tett & Meyer, 1993· Gundlach et al., 2024).

5.2. Παράγοντες που συνδέονται με την Πρόθεση Αποχώρησης των εκπαιδευτικών

Η διεθνής βιβλιογραφία συγκλίνει στο ότι η απόφαση των εκπαιδευτικών να παραμείνουν ή να αποχωρήσουν από το επάγγελμα είναι πολυπαραγοντική. Η μετα-ανάλυση των Li και Yao (2022), η οποία συνέθεσε 94 μελέτες και 99 ανεξάρτητα

δείγματα, έδειξε ότι η εξουθένωση, ο φόρτος εργασίας και το εργασιακό στρες σχετίζονται θετικά με την Πρόθεση Αποχώρησης, ενώ η Οργανωσιακή Δέσμευση, η επαγγελματική ταύτιση, η εμπιστοσύνη, η εργασιακή ικανοποίηση, το θετικό σχολικό κλίμα, η υποστήριξη και η οργανωσιακή δικαιοσύνη λειτουργούν προστατευτικά. Ιδιαίτερη σημασία έχει το ότι η εξουθένωση αναδείχθηκε ως ένας από τους ισχυρότερους επιβαρυντικούς παράγοντες, γεγονός που δείχνει ότι η Πρόθεση Αποχώρησης δεν αποτελεί απλώς έκφραση δυσαρέσκειας, αλλά συχνά συνδέεται με βαθύτερη ψυχική και επαγγελματική φθορά (Li & Yao, 2022).

Η ποιότητα της δέσμευσης φαίνεται επίσης να έχει ιδιαίτερη σημασία. Οι McInerney et al. (2015), εξετάζοντας εκπαιδευτικούς στο Χονγκ Κονγκ, έδειξαν ότι οι μορφές δέσμευσης προς τον οργανισμό και προς το επάγγελμα συνδέονται διαφορετικά με τις προθέσεις αποχώρησης. Η συναισθηματική δέσμευση φαίνεται να λειτουργεί πιο σταθερά ως ανασταλτικός παράγοντας της Πρόθεσης Αποχώρησης, ενώ η παραμονή που βασίζεται κυρίως σε αίσθηση υποχρέωσης ή σε αντιλαμβανόμενο κόστος αποχώρησης δεν έχει την ίδια ποιοτική σημασία. Με άλλα λόγια, δεν αρκεί να παραμένει μια/ένας εκπαιδευτικός· έχει σημασία και για ποιον λόγο παραμένει (McInerney et al., 2015).

Παράλληλα, ψυχολογικοί πόροι όπως η Αυτο-αποτελεσματικότητα φαίνεται να επηρεάζουν έμμεσα ή άμεσα την επαγγελματική παραμονή. Οι Klassen και Chiu (2011) έδειξαν ότι η Αυτο-αποτελεσματικότητα, το εργασιακό στρες και το διδακτικό πλαίσιο επηρεάζουν τη δέσμευση στο επάγγελμα και την Πρόθεση Αποχώρησης. Αν αυτά τα ευρήματα συσχετιστούν με τα ευρήματα των Klassen και Chiu (2010) και των Caprara et al. (2006), σύμφωνα με τα οποία η Αυτο-αποτελεσματικότητα συνδέεται με την εργασιακή ικανοποίηση και επηρεάζεται αρνητικά από το στρες, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανότερο να παραμείνουν όταν όχι μόνο εργάζονται σε πιο υποστηρικτικό περιβάλλον, αλλά και όταν αισθάνονται ότι μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του ρόλου τους (Klassen & Chiu, 2010, 2011; Caprara et al., 2006).

Στο πεδίο της ΕΑΕ, η εικόνα γίνεται ακόμη πιο σύνθετη. Η ανασκόπηση των Billingsley και Bettini (2019) δείχνει ότι η διατήρηση των εκπαιδευτικών στον χώρο της ΕΑΕ επηρεάζεται κυρίως από τις συνθήκες εργασίας, τα χαρακτηριστικά του σχολείου, την επαγγελματική προετοιμασία, τους διαθέσιμους πόρους και τη

διοικητική υποστήριξη. Σε πιο ειδικό επίπεδο, οι Brunsting et al. (2024), μελετώντας εκπαιδευτικούς ΕΑΕ που εργάζονταν με μαθήτριες/μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, διαπίστωσαν ότι οι διαστάσεις της εξουθένωσης προέβλεπαν την Πρόθεση Αποχώρησης, ενώ η Αυτο-αποτελεσματικότητα δεν λειτούργησε ως άμεσος σημαντικός προγνωστικός παράγοντας. Η σύνθεση αυτών των ευρημάτων υποδηλώνει ότι στο πεδίο της ΕΑΕ, η παραμονή ή η αποχώρηση διαμορφώνεται μέσα από τη δυναμική σχέση ανάμεσα στις απαιτήσεις του ρόλου, στην ψυχική ανθεκτικότητα και στο κατά πόσο το οργανωσιακό πλαίσιο είναι βιώσιμο για την/τον εκπαιδευτικό (Billingsley & Bettini, 2019; Brunsting et al., 2024).

5.3. Το φαινόμενο της επαγγελματικής διαρροής στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η συζήτηση για την παραμονή ή αποχώρηση από το πεδίο της ΕΑΕ αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς πρόκειται για έναν τομέα με αυξημένες απαιτήσεις και διαρκή ανάγκη στελέχωσης. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ) για το τέλος του σχολικού έτους 2022/2023, στην Ελλάδα λειτουργούσαν 524 Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ), από τις οποίες 304 στην προσχολική/πρωτοβάθμια και 220 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Την ίδια περίοδο καταγράφηκαν 12.981 μαθήτριες και μαθητές και 5.461 μέλη διδακτικού προσωπικού. Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι η ΕΑΕ δεν αποτελεί ένα περιφερειακό τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά εκτεταμένο και οργανωτικά κρίσιμο πεδίο, στο οποίο η σταθερότητα του ανθρώπινου δυναμικού είναι ουσιώδης προϋπόθεση για τη συνέχεια της υποστήριξης (Hellenic Statistical Authority, 2025).

Η ανάγκη αυτή ενισχύεται και από τις νεότερες ευρωπαϊκές εξελίξεις. Η Education and Training Monitor (2025) αναφέρει ότι στην Ελλάδα η παράλληλη στήριξη για παιδιά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επεκτάθηκε προοδευτικά κατά το 2024/2025, ενώ προσλήφθηκε επιπλέον αριθμός εκπαιδευτικών ΕΑΕ στα νηπιαγωγεία μέσω ευρωπαϊκής συγχρηματοδότησης. Η διαπίστωση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία, επειδή δείχνει ότι η ζήτηση για υπηρεσίες ΕΑΕ και για αντίστοιχο ανθρώπινο δυναμικό δεν μειώνεται αλλά διευρύνεται. Υπό αυτές τις συνθήκες, η επαγγελματική διαρροή ή η αυξημένη Πρόθεση Αποχώρησης δεν αφορά

μόνο το άτομο, αλλά συνδέεται άμεσα με τη λειτουργική επάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος (European Commission, 2025).

Αν και η Ελληνική εμπειρική βιβλιογραφία για την Πρόθεση Αποχώρησης στις/στους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ παραμένει περιορισμένη, τα διαθέσιμα δεδομένα δείχνουν ότι υπάρχουν συνθήκες που δυνητικά τροφοδοτούν επαγγελματική αποδέσμευση. Οι Platsidou και Agaliotis (2008) ανέδειξαν μέτρια ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας και χαμηλότερη ικανοποίηση από τις απολαβές και τις δυνατότητες εξέλιξης, ενώ οι Kokkinos και Davazoglou (2009) κατέγραψαν σημαντικές πηγές εργασιακού στρες στο Ελληνικό πλαίσιο της ΕΑΕ. Όταν αυτά τα Ελληνικά ευρήματα διαβαστούν σε συνδυασμό με τη διεθνή βιβλιογραφία για την αποχώρηση και τη διατήρηση των εκπαιδευτικών ΕΑΕ, καθίσταται σαφές ότι η διερεύνηση της Πρόθεσης Αποχώρησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών ΕΑΕ είναι θεωρητικά και πρακτικά αναγκαία, καθώς μπορεί να φωτίσει έγκαιρα όρους επαγγελματικής φθοράς και οργανωσιακής ευαλωτότητας (Platsidou & Agaliotis, 2008· Kokkinos & Davazoglou, 2009· Billingsley & Bettini, 2019).

6. Ερευνητική Επισκόπηση

6.1. Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ Οργανωσιακής Δέσμευσης, Ποιότητας Εργασιακής Ζωής και Αυτο-αποτελεσματικότητας

Στο πλαίσιο της παρούσας στοχευμένης βιβλιογραφικής επισκόπησης, δεν εντοπίστηκε μελέτη που να εξετάζει ταυτόχρονα, ειδικά σε εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, τον συνδυασμό της Οργανωσιακής Δέσμευσης, της Ποιότητας Εργασιακής Ζωής, της Διδακτικής Αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς την επίδραση του στην Πρόθεση Αποχώρησης από το πεδίο της ΕΑΕ. Οι πλησιέστερες εργασίες είναι τμηματικές: οι Bibi et al. (2019) μελέτησαν την Οργανωσιακή Δέσμευση μαζί με την αντιλαμβανόμενη οργανωσιακή υποστήριξη και την εργασιακή ικανοποίηση σε ειδικούς παιδαγωγούς, οι Christopoulou et al. (2020) εστίασαν στην ποιότητα επαγγελματικής ζωής εκπαιδευτικών ΕΑΕ στην Ελλάδα, ενώ οι Kazanopoulos et al. (2022) εξέτασαν την Αυτο-αποτελεσματικότητα για συμπεριληπτικές πρακτικές σε Ελληνίδες/Ελληνες εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και ΕΑΕ.

Σε ευρύτερα δείγματα εκπαιδευτικών, ο Ertürk (2022) έδειξε ότι η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής και οι επιμέρους διαστάσεις της προβλέπουν τόσο την εργασιακή ικανοποίηση όσο και τις προθέσεις αποχώρησης, ενώ οι Klassen και Chiu (2011) έδειξαν ότι η Αυτο-αποτελεσματικότητα, το στρες και το διδακτικό πλαίσιο επηρεάζουν την επαγγελματική δέσμευση και την πρόθεση εγκατάλειψης του επαγγέλματος. Αν και οι μελέτες αυτές δεν αφορούν αποκλειστικά την ΕΑΕ, προσφέρουν ένα ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο για τη σύνδεση των μεταβλητών της παρούσας έρευνας.

Από τη σύνθεση των παραπάνω προκύπτει ότι η σχέση ανάμεσα στην Οργανωσιακή Δέσμευση, την Ποιότητα Εργασιακής Ζωής και την Αυτο-αποτελεσματικότητα δεν έχει ακόμη αποτυπωθεί ενιαία στην ΕΑΕ, αλλά επιμέρους ευρήματα δείχνουν ότι οι τρεις έννοιες τέμνονται ουσιαστικά. Η οργανωσιακή υποστήριξη και η ικανοποίηση φαίνεται να συνδέονται με τη δέσμευση (Bibi et al., 2019), η ποιότητα επαγγελματικής ζωής φαίνεται να διαφοροποιείται ανάλογα με χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ΕΑΕ και να παρουσιάζει εσωτερικές αλληλεξαρτήσεις (Christopoulou et al., 2020), ενώ η κατάρτιση και η εμπειρία

φαίνεται να επηρεάζουν την Αυτο-αποτελεσματικότητα σε συμπεριληπτικές πρακτικές (Kazanopoulos et al., 2022). Άρα, παρότι η πλήρης τετραμερής σύνδεση δεν έχει εξεταστεί άμεσα, υπάρχουν επαρκείς ενδείξεις ότι οι επιμέρους άξονες της παρούσας μελέτης είναι θεωρητικά και εμπειρικά συναφείς.

6.2. Εμπειρικές έρευνες για την πρόβλεψη της Πρόθεσης Αποχώρησης

Στο πεδίο της ΕΑΕ, οι μελέτες που προσεγγίζουν πιο άμεσα την Πρόθεση Αποχώρησης είναι και πάλι αποσπασματικές, αλλά ιδιαίτερα χρήσιμες. Ο Johnson (2010), εξετάζοντας ειδικούς παιδαγωγούς, βρήκε ότι όψεις της Αυτο-αποτελεσματικότητας συνδέονταν με χαμηλότερες προθέσεις εγκατάλειψης του πεδίου, ενώ παράγοντες όπως οι ευκαιρίες προαγωγής, οι σχέσεις με τους ανθρώπους στον χώρο εργασίας και η εποπτεία εμφανίζονταν ως πιθανοί λόγοι αποχώρησης. Πιο πρόσφατα, οι Brunsting et al. (2024) έδειξαν, σε εκπαιδευτικούς μαθητριών/μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, ότι οι διαστάσεις της εξουθένωσης προέβλεπαν την Πρόθεση Αποχώρησης, ενώ η Αυτο-αποτελεσματικότητα δεν λειτούργησε ως άμεσος σημαντικός προγνωστικός παράγοντας. Τα ευρήματα αυτά συνηγορούν υπέρ μιας πιο σύνθετης ερμηνείας: στην ΕΑΕ, η Πρόθεση Αποχώρησης φαίνεται να διαμορφώνεται περισσότερο από τη μακροχρόνια φθορά και τις συνθήκες εργασίας, ενώ η Αυτο-αποτελεσματικότητα πιθανότατα δρα περισσότερο ως προστατευτικός πόρος παρά ως μοναδικός άμεσος καθοριστικός παράγοντας της παραμονής.

Η μεγάλη ανασκόπηση των Billingsley και Bettini (2019) ενισχύει αυτή την εικόνα. Συνθέτοντας 30 μελέτες από το 2002 έως το 2017, οι συγγραφείς έδειξαν ότι οι βασικοί παράγοντες που συνδέονται με την αποχώρηση ή τη διατήρηση ειδικών παιδαγωγών αφορούν την προετοιμασία και τα προσόντα τους, τα χαρακτηριστικά του σχολείου, τις συνθήκες εργασίας και ορισμένους δημογραφικούς ή εξω-εργασιακούς παράγοντες. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι η πλειονότητα των μελετών που ανασκοπήθηκαν αφορούσε τις συνθήκες εργασίας, όπως οι απαιτήσεις της θέσης, η διοικητική και συναδελφική υποστήριξη, οι πόροι και οι αμοιβές. Η παλαιότερη θεματική σύνθεση της Billingsley (2004) είχε ήδη δείξει ότι η κατανόηση της ΕΑΕ ως πεδίου με υψηλό κίνδυνο διαρροής απαιτεί προσοχή στους λόγους που ωθούν τους

ειδικούς παιδαγωγούς να μετακινηθούν εντός ή εκτός του επαγγέλματος. Άρα, η βιβλιογραφία της ΕΑΕ υποστηρίζει σαφώς ότι η Πρόθεση Αποχώρησης δεν μπορεί να κατανοηθεί έξω από Το Οργανωσιακό Και Εργασιακό Πλαίσιο.

Σε γενικότερα δείγματα εκπαιδευτικών, οι προγνωστικοί παράγοντες της Πρόθεσης Αποχώρησης αποτυπώνονται ακόμη καθαρότερα. Η μετα-ανάλυση των Li και Yao (2022) έδειξε ότι η εξουθένωση, ο φόρτος εργασίας και το στρες σχετίζονται θετικά με την Πρόθεση Αποχώρησης, ενώ η Οργανωσιακή Δέσμευση, η επαγγελματική ταύτιση, η εμπιστοσύνη, η εργασιακή ικανοποίηση και το θετικό σχολικό κλίμα σχετίζονται αρνητικά με αυτήν. Στην ίδια κατεύθυνση, οι McInerney et al. (2015) έδειξαν ότι οι διαφορετικές μορφές δέσμευσης προς τον οργανισμό και προς το επάγγελμα συνδέονται με διαφορετικό τρόπο με τις προθέσεις αποχώρησης των εκπαιδευτικών. Η γενικότερη εκπαιδευτική βιβλιογραφία, επομένως, επιβεβαιώνει ότι η Πρόθεση Αποχώρησης βρίσκεται στο σημείο τομής οργανωσιακών στάσεων, ποιότητας της εργασιακής εμπειρίας και προσωπικών ψυχολογικών πόρων.

6.3. Σύνοψη βιβλιογραφικών ευρημάτων και η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας

Από τη συνολική επισκόπηση προκύπτουν τρία βασικά συμπεράσματα. Πρώτον, η διεθνής βιβλιογραφία στηρίζει επαρκώς την άποψη ότι η Οργανωσιακή Δέσμευση, η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής, η Αυτο-αποτελεσματικότητα και η Πρόθεση Αποχώρησης συνδέονται θεωρητικά και εμπειρικά. Δεύτερον, στην ΕΑΕ οι διαθέσιμες μελέτες επιβεβαιώνουν τη σημασία αυτών των παραγόντων, αλλά τις περισσότερες φορές το κάνουν μερικώς, εξετάζοντας έναν μόνο παράγοντα ή έναν επιμέρους συνδυασμό, όπως δέσμευση και οργανωσιακή υποστήριξη (Bibi et al., 2019), ποιότητα επαγγελματικής ζωής (Christopoulou et al., 2020), Αυτο-αποτελεσματικότητα για συμπεριληπτικές πρακτικές (Kazanopoulos et al., 2022) ή Αυτο-αποτελεσματικότητα, εξουθένωση και Πρόθεση Αποχώρησης (Johnson, 2010· Brunsting et al., 2024). Τρίτον, οι έρευνες γενικού εκπαιδευτικού πληθυσμού δείχνουν σταθερά ότι η Πρόθεση Αποχώρησης ενισχύεται από τη φθορά και το στρες και αποδυναμώνεται από τη δέσμευση, την ικανοποίηση και πιο θετικές εργασιακές συνθήκες (Ertürk, 2022· Klassen & Chiu, 2011· Li & Yao, 2022).

Η θεωρητική και εμπειρική σημασία της παρούσας έρευνας ενισχύεται ακριβώς από το γεγονός ότι επιχειρεί να προσεγγίσει συνθετικά μεταβλητές οι οποίες στη βιβλιογραφία εμφανίζονται κυρίως αποσπασματικά. Η Οργανωσιακή Δέσμευση, η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής, η Διδακτική Αυτο-Αποτελεσματικότητα και η Πρόθεση Αποχώρησης δεν αποτελούν ανεξάρτητα και άσχετα μεταξύ τους πεδία, αλλά όψεις της ευρύτερης εργασιακής εμπειρίας της/του εκπαιδευτικού. Η Οργανωσιακή Δέσμευση αποτυπώνει τη σχέση της/του εκπαιδευτικού με τον οργανισμό, η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής τη συνολική αποτίμηση των συνθηκών και της επαγγελματικής ευημερίας, η Αυτο-Αποτελεσματικότητα τον τρόπο με τον οποίο η/ο ίδια/ίδιος αντιλαμβάνεται την επάρκειά της/του να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ρόλου, ενώ η Πρόθεση Αποχώρησης λειτουργεί ως κρίσιμος δείκτης του κατά πόσο η συνολική αυτή εμπειρία παραμένει βιώσιμη. Η συνδυαστική εξέταση των μεταβλητών αυτών επιτρέπει, επομένως, μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση της εργασιακής πραγματικότητας των εκπαιδευτικών ΕΑΕ.

Ιδιαίτερα στο πεδίο της ΕΑΕ, μια τέτοια συνθετική προσέγγιση αποκτά αυξημένη αξία, επειδή οι επαγγελματικές απαιτήσεις είναι σύνθετες και η σταθερότητα του ανθρώπινου δυναμικού έχει καθοριστική σημασία για την ποιότητα της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η αποσπασματική μελέτη ενός μόνο παράγοντα μπορεί να φωτίσει ορισμένες όψεις της εμπειρίας των εκπαιδευτικών ΕΑΕ, δεν αρκεί όμως για να αποδώσει τη δυναμική σχέση ανάμεσα στις οργανωσιακές συνθήκες, στους προσωπικούς ψυχολογικούς πόρους και στις επαγγελματικές αποφάσεις των εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτό, η παρούσα εργασία δεν περιορίζεται στην επιβεβαίωση επιμέρους συσχετίσεων, αλλά επιχειρεί να εξετάσει ένα πιο ολοκληρωμένο ερμηνευτικό σχήμα για την ΕΑΕ στην Ελληνική πραγματικότητα. Με αυτόν τον τρόπο, η μελέτη μπορεί να συμβάλει όχι μόνο στην κάλυψη ενός βιβλιογραφικού κενού, αλλά και στην παραγωγή γνώσης χρήσιμης για την κατανόηση των όρων που ενισχύουν ή αποδυναμώνουν τη βιωσιμότητα του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών ΕΑΕ.

Με βάση τα παραπάνω, η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας γίνεται ιδιαίτερα σαφής. Στην Ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν μελέτες που αγγίζουν επιμέρους όψεις της εργασιακής εμπειρίας των εκπαιδευτικών ΕΑΕ, αλλά δεν εντοπίστηκε, στο πλαίσιο της παρούσας επισκόπησης, μελέτη που να εξετάζει

ταυτόχρονα την Οργανωσιακή Δέσμευση, την Ποιότητα Εργασιακής Ζωής, τη Διδακτική Αυτο-Αποτελεσματικότητα και την Πρόθεση Αποχώρησης στον Ελληνικό εκπαιδευτικό δυναμικό της ΕΑΕ. Επομένως, η παρούσα εργασία καλύπτει ένα ουσιαστικό θεωρητικό και εμπειρικό κενό, επειδή επιχειρεί να συνδέσει σε ενιαίο ερευνητικό σχήμα τέσσερις κρίσιμες μεταβλητές που έως τώρα εμφανίζονται κυρίως διασπασμένες σε επιμέρους βιβλιογραφικά ρεύματα.

ΜΕΡΟΣ Β΄ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

7. Μεθοδολογία της Έρευνας

Για την εκπλήρωση των σκοπών της παρούσας μελέτης επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση. Η προσέγγιση αυτή κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη, καθώς επιτρέπει την αντικειμενική μέτρηση των υπό μελέτη μεταβλητών μέσω στατιστικών δεικτών, τη διεξαγωγή ελέγχων συσχέτισης και πρόβλεψης, καθώς και τη γενικότερη αποτύπωση των τάσεων του δείγματος με συστηματικό και έγκυρο τρόπο (Bryman, 2016· Creswell, 2016).

7.1. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Κεντρικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η επίδραση της Οργανωσιακής Δέσμευσης, της Ποιότητας της Εργασιακής Ζωής και της Διδακτικής Αυτο-αποτελεσματικότητας στην Πρόθεση Αποχώρησης των εκπαιδευτικών ΕΑΕ. Επιπλέον, εξετάζεται αν τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών διαφοροποιούν την Πρόθεση Αποχώρησης των εκπαιδευτικών ΕΑΕ.

Με βάση τον σκοπό αυτό, διαμορφώθηκαν τα εξής τέσσερα (4) ερευνητικά ερωτήματα:

ΕΕ1: Ποια είναι τα επίπεδα των υπό μελέτη μεταβλητών στις/στους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ του δείγματος;

- **ΕΥ 1.1:** Ποια είναι τα επίπεδα της Οργανωσιακής Δέσμευσης, της Ποιότητας Εργασιακής Ζωής και της Διδακτικής Αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ΕΑΕ του δείγματος;
- **ΕΥ 1.2:** Ποιος είναι ο βαθμός Πρόθεσης Αποχώρησης από το πεδίο της ΕΑΕ στο παρόν δείγμα;

ΕΕ2: Πώς συσχετίζονται η Οργανωσιακή Δέσμευση, η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής και η Διδακτική Αυτο-αποτελεσματικότητα με την Πρόθεση Αποχώρησης των εκπαιδευτικών ΕΑΕ;

- **EY 2.1:** Ποια είναι η σχέση των διαφορετικών τύπων Οργανωσιακής Δέσμευσης (Συναισθηματική, Κανονιστική, Συνεχής) με την Πρόθεση Αποχώρησης των εκπαιδευτικών ΕΑΕ;
- **EY 2.2:** Πώς συσχετίζονται οι διαστάσεις της Ποιότητας Εργασιακής Ζωής με την Πρόθεση Αποχώρησης των εκπαιδευτικών ΕΑΕ;
- **EY 2.3:** Πώς συσχετίζονται οι διαστάσεις της Διδακτικής Αυτο-αποτελεσματικότητας (Διαχείριση της Τάξης, Διδακτικές Στρατηγικές, Εμπλοκή των Μαθητριών/Μαθητών) με την Πρόθεση Αποχώρησης των εκπαιδευτικών ΕΑΕ;

EE3: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στην Πρόθεση Αποχώρησης ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος;

- **EY 3.1:** Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην Πρόθεση Αποχώρησης των εκπαιδευτικών ΕΑΕ ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;
- **EY 3.2:** Επηρεάζουν τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ΕΑΕ (προϋπηρεσία, επίπεδο σπουδών, μισθός κ.ά.) την Πρόθεση Αποχώρησής τους από το επάγγελμα;

EE4: Σε ποιο βαθμό η Οργανωσιακή Δέσμευση, η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής και η Διδακτική Αυτο-αποτελεσματικότητα μπορούν να προβλέψουν την Πρόθεση Αποχώρησης των εκπαιδευτικών ΕΑΕ;

- **EY 4.1:** Ποιος από τους παράγοντες αποτελεί τον ισχυρότερο προγνωστικό δείκτη της Πρόθεσης Αποχώρησης των εκπαιδευτικών ΕΑΕ;
- **EY 4.2:** Λειτουργούν η Διδακτική Αυτο-αποτελεσματικότητα και η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής ως προστατευτικοί μηχανισμοί έναντι της επαγγελματικής διαρροής;

7.2. Δείγμα και Δειγματοληψία

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από συνολικά 120 εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), οι οποίοι κατά το τρέχον σχολικό έτος (2025-2026) προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών και υποστηρικτικών πλαισίων ΕΑΕ στην Ελλάδα. Το δείγμα περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε δημόσιες δομές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.), Τμήματα Ένταξης (Τ.Ε.) και την Παράλληλη Στήριξη. Επιπλέον, στο δείγμα αντιπροσωπεύονται εκπαιδευτικοί που απασχολούνται σε Ιδιωτικά Σχολεία και Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Ατόμων με Αναπηρία (ΚΔΑΠ-ΜεΑ), καθώς και εκπαιδευτικοί που παρέχουν εξειδικευμένη υποστήριξη σε κατ' ιδίαν διδαχθέντες μαθήτριες/μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Λόγω των αντικειμενικών περιορισμών στην πρόσβαση στο σύνολο του πληθυσμού των εκπαιδευτικών ΕΑΕ, εφαρμόστηκε η μέθοδος της μη πιθανοθεωρητικής δειγματοληψίας (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Συγκεκριμένα, ακολουθήθηκε ο συνδυασμός της δειγματοληψίας ευκολίας (convenience sampling) και της δειγματοληψίας «χιονοστιβάδας» (snowball sampling), με σκοπό τη συγκέντρωση ενός ικανού αριθμού συμμετεχουσών/συμμετεχόντων που πληρούσαν τα κριτήρια της έρευνας (Bryman, 2016).

Η συγκέντρωση των πρωτογενών δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά κύριο λόγο με τη χρήση της ψηφιακής πλατφόρμας Google Forms, η οποία επελέγη ως το βασικό ερευνητικό εργαλείο λόγω της ευχρηστίας, της προσβασιμότητας και της δυνατότητας που παρέχει για την άμεση και ασφαλή καταγραφή των αποκρίσεων. Μέσω της δημιουργίας ενός δομημένου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, κατέστη δυνατή η ταχεία διάχυση της έρευνας σε ένα ευρύ γεωγραφικό φάσμα, επιτρέποντας σε εκπαιδευτικούς από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας να συμμετάσχουν χωρίς τοπικούς περιορισμούς. Η πλατφόρμα προσέφερε στις/στους συμμετέχουσες/συμμετέχοντες ένα φιλικό περιβάλλον διεπαφής, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα ότι η συμπλήρωση των κλιμάκων θα μπορούσε να γίνει από οποιαδήποτε συσκευή με πρόσβαση στο διαδίκτυο, διευκολύνοντας έτσι την εμπλοκή τους στον ελεύθερο χρόνο τους.

Πέρα από την τεχνική ευκολία, η χρήση των Google Forms διασφάλισε την ακεραιότητα της διαδικασίας μέσω της αυτόματης ανωνυμοποίησης των στοιχείων, καθώς μέσω κατάλληλων ρυθμίσεων η φόρμα δεν κατέγραφε διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή άλλα ταυτοποιητικά χαρακτηριστικά. Η ψηφιακή αυτή προσέγγιση συνδυάστηκε αποτελεσματικά με τη δειγματοληψία ευκολίας και τη μέθοδο της χιονοστιβάδας, καθώς ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου κοινοποιήθηκε σε στοχευμένες διαδικτυακές κοινότητες και ομαδικές συνομιλίες εκπαιδευτικών ΕΑΕ σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Με τον τρόπο αυτό, το δείγμα επεκτάθηκε οργανικά μέσα από τις προωθήσεις των ίδιων των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων προς τις/τους συναδέλφισσες συναδέλφους τους, δημιουργώντας ένα δίκτυο ενημέρωσης που ενίσχυσε σημαντικά τον τελικό αριθμό των αποκρίσεων.

Παράλληλα με την ψηφιακή διανομή, η έρευνα πλαισιώθηκε και από τη χρήση έντυπων ερωτηματολογίων, τα οποία διανεμήθηκαν σε σχολικές μονάδες όπου ο ερευνητής είχε αναπτύξει προσωπική επαφή μέσα από τις πρακτικές του ασκήσεις και το επαγγελματικό του δίκτυο. Η υβριδική αυτή προσέγγιση κρίθηκε απαραίτητη για να συμπεριληφθούν εκπαιδευτικοί που προτιμούν την παραδοσιακή μορφή συμπλήρωσης ή εργάζονται σε πλαίσια όπου η διαπροσωπική προσέγγιση είναι πιο αποτελεσματική. Οι απαντήσεις από τα έντυπα ερωτηματολόγια καταχωρήθηκαν στη συνέχεια με μη αυτόματο τρόπο στην κεντρική βάση δεδομένων των Google Forms, ώστε να δημιουργηθεί ένα ενιαίο και ομοιογενές αρχείο δεδομένων, έτοιμο για την τελική στατιστική επεξεργασία.

7.2.1 Περιγραφική Ανάλυση Συνολικού Δείγματος

Στον Πίνακα 7.1 παρουσιάζονται τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά του συνολικού δείγματος ($N = 120$). Ως προς το φύλο, η πλειονότητα των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων είναι γυναίκες, καθώς καταγράφηκαν 87 συμμετέχουσες, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 72.5%, ενώ οι άνδρες ήταν 33, δηλαδή το 27.5% του συνολικού δείγματος, και δεν καταγράφηκαν απαντήσεις στην κατηγορία «Άλλο». Αναφορικά με την ηλικιακή ομάδα, η μεγαλύτερη συγκέντρωση παρατηρείται στην κατηγορία έως 29 ετών, με 51 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες και ποσοστό 42.5%, ενώ ακολουθούν οι ηλικιακές ομάδες 30-39 ετών και 40-49 ετών, με 26 και 24 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες αντίστοιχα, που αντιστοιχούν σε ποσοστά

21.7% και 20.0%. Αντίθετα, μικρότερη εκπροσώπηση εμφανίζουν οι ηλικιακές ομάδες 50-59 ετών, με 14 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες και ποσοστό 11.7%, και 60 ετών και άνω, με 5 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες και ποσοστό 4.2%.

Επιπλέον, ως προς την οικογενειακή κατάσταση, η πλειονότητα των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων δήλωσαν άγαμη/άγαμος, με 68 άτομα και ποσοστό 56.7%, ενώ 45 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες ήταν έγγαμοι, ποσοστό 37.5%, και 7 διαζευγμένοι, ποσοστό 5.8%. Παράλληλα, όσον αφορά την ύπαρξη παιδιών, η πλειονότητα του δείγματος δήλωσε ότι είναι άτεκνη/άτεκνος, με 86 συμμετέχοντες και ποσοστό 71.7%, ενώ 28 συμμετέχοντες ανέφεραν ότι έχουν δύο παιδιά, ποσοστό 23.3%, και 6 συμμετέχοντες ότι έχουν τρία ή περισσότερα παιδιά, ποσοστό 5.0%. Σε σχέση με την περιοχή μόνιμης κατοικίας, η πλειονότητα του δείγματος δήλωσε πως διαμένει σε αστική περιοχή, με 83 άτομα και ποσοστό 69.2%, ενώ 25 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες κατοικούν σε ημιαστική περιοχή, ποσοστό 20.8%, και 12 σε αγροτική περιοχή, ποσοστό 10.0%. Τέλος, ως προς τις βασικές σπουδές, σχεδόν το σύνολο του δείγματος διαθέτει πτυχίο ΑΕΙ, καθώς η συγκεκριμένη κατηγορία συγκεντρώνει 116 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες και ποσοστό 96.7%, ενώ 4 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες διαθέτουν πτυχίο ΤΕΙ, ποσοστό 3.3%.

Πίνακας 7.1

Περιγραφική ανάλυση δημογραφικών χαρακτηριστικών

		N	%
A.1. Φύλο:	Γυναίκα	87	72.5%
	Άνδρας	33	27.5%
	Άλλο	0	0.0%
A.2. Ηλικιακή Ομάδα:	≤ 29 ετών	51	42.5%
	30 - 39 ετών	26	21.7%
	40 - 49 ετών	24	20.0%
	50 - 59 ετών	14	11.7%
	60+ ετών	5	4.2%
A.3. Οικογενειακή κατάσταση:	Έγγαμη/ος	45	37.5%
	Άγαμη/ος	68	56.7%
	Χήρα/ος	0	0.0%
	Διαζευγμένη/ος	7	5.8%
	Άλλο	0	0.0%
A.4. Ύπαρξη παιδιών:	Είμαι άτεκνη/ος	86	71.7%
	Έχω ένα (1) παιδί	0	0.0%

	Έχω δύο (2) παιδιά	28	23.3%
	Έχω τρία (3) ή περισσότερα παιδιά	6	5.0%
A.5. Περιοχή μόνιμης κατοικίας:	Αστική περιοχή	83	69.2%
	Ημιαστική περιοχή	25	20.8%
	Αγροτική περιοχή	12	10.0%
A.6. Βασικές σπουδές:	Πτυχίο ΑΕΙ	116	96.7%
	Πτυχίο ΤΕΙ	4	3.3%

Ο Πίνακας 7.2 αποτυπώνει την κατανομή των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων ως προς την ύπαρξη επιπλέον βασικών σπουδών, παρουσιάζοντας τόσο τον αριθμό και το ποσοστό των απαντήσεων όσο και το ποσοστό επί των περιπτώσεων, διότι η συγκεκριμένη ερώτηση επέτρεπε περισσότερες από μία απαντήσεις. Ειδικότερα, η συχνότερη επιλογή αφορά το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα, καθώς καταγράφηκαν 86 απαντήσεις, οι οποίες αντιστοιχούν στο 66.2% του συνόλου των απαντήσεων και στο 71.7% των περιπτώσεων. Επιπλέον, 17 απαντήσεις αφορούν την κατοχή δεύτερου πτυχίου Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι., ποσοστό που αντιστοιχεί στο 13.1% των απαντήσεων και στο 14.2% των περιπτώσεων. Αντίθετα, 27 απαντήσεις αφορούν τη μη ύπαρξη επιπλέον βασικών σπουδών, με ποσοστό 20.8% επί των απαντήσεων και 22.5% επί των περιπτώσεων.

Πίνακας 7.2

Περιγραφική ανάλυση των επιπλέον βασικών σπουδών των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων

		Απαντήσεις		% των περιπτώσεων
		N	%	
A.7. Επιπλέον βασικές σπουδές:	Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα	86	66.2%	71.7%
	Δεύτερο Πτυχίο Α.Ε.Ι. / Τ.Ε.Ι.	17	13.1%	14.2%
	Καθόλου	27	20.8%	22.5%
Σύνολο		130	100.0%	108.3%

Στον Πίνακα 7.3 παρουσιάζεται το επίπεδο σπουδών των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, με βάση τον αριθμό των απαντήσεων, το ποσοστό επί του συνόλου των απαντήσεων και το ποσοστό επί των περιπτώσεων, γιατί η ερώτηση επέτρεπε την επιλογή περισσότερων από μία απαντήσεων. Ειδικότερα, η συχνότερη κατηγορία αφορά το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα, το οποίο συγκεντρώνει 67 απαντήσεις, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 37.6% των απαντήσεων και στο 55.8% των περιπτώσεων. Ακολουθεί το Σεμινάριο

400+ ωρών, με 60 απαντήσεις, δηλαδή 33.7% των απαντήσεων και 50.0% των περιπτώσεων, γεγονός που δείχνει ότι σημαντικό μέρος των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων διαθέτει επιπλέον επιμορφωτική κατάρτιση στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Παράλληλα, 32 απαντήσεις αφορούν την κατοχή πτυχίου Α.Ε.Ι. στο συγκεκριμένο αντικείμενο, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 18.0% των απαντήσεων και στο 26.7% των περιπτώσεων, ενώ μικρότερη συχνότητα καταγράφεται στο Διδακτορικό, με 5 απαντήσεις, δηλαδή 2.8% των απαντήσεων και 4.2% των περιπτώσεων. Αντίθετα, 8 απαντήσεις αφορούν τη μη ύπαρξη σχετικών σπουδών, με ποσοστό 4.5% επί των απαντήσεων και 6.7% επί των περιπτώσεων.

Πίνακας 7.3

Περιγραφική ανάλυση του επιπέδου σπουδών των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

		Απαντήσεις		% των περιπτώσεων
		N	%	
A.8. Επίπεδο Σπουδών στην	Πτυχίο Α.Ε.Ι.	32	18.0%	26.7%
Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση:	Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα	67	37.6%	55.8%
	Διδακτορικό	5	2.8%	4.2%
	Σεμινάριο 400+ ωρών	60	33.7%	50.0%
	Καθόλου	8	4.5%	6.7%
Σύνολο		178	100.0%	148.3%

Ο ακόλουθος Πίνακας 7.4 παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής προϋπηρεσίας των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων ως εκπαιδευτικών, καθώς και την ειδικότερη εμπειρία τους στη Γενική Αγωγή και στην ΕΑΕ. Αρχικά, ως προς τα συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί, η μεγαλύτερη συχνότητα καταγράφεται στην κατηγορία 0-5 έτη, με 62 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες και ποσοστό 51.7%, γεγονός που δείχνει ότι περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος διαθέτουν σχετικά περιορισμένη εκπαιδευτική εμπειρία. Παράλληλα, 26 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 21.7%, δήλωσαν πάνω από 15 έτη προϋπηρεσίας, ενώ 24 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, δηλαδή το 20.0%, ανέφεραν 6-10 έτη και 8 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 6.7%, δήλωσαν 11-15 έτη επαγγελματικής εμπειρίας.

Στη συνέχεια, αναφορικά με τον τύπο προϋπηρεσίας, η πλειονότητα των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων δηλώνει πως έχει εργαστεί τόσο στη Γενική Αγωγή όσο και στην ΕΑΕ, καθώς η συγκεκριμένη κατηγορία συγκεντρώνει 60 άτομα και ποσοστό 50.0%. Επιπλέον, 35 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 29.2%, δήλωσαν προϋπηρεσία μόνο στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, ενώ 25 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 20.8%, ανέφεραν εμπειρία μόνο στη Γενική Αγωγή. Τέλος, ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, η συχνότερη κατηγορία είναι τα 0-5 έτη, με 68 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες και ποσοστό 56.7%, ενώ 21 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, δηλαδή το 17.5%, δήλωσαν ότι δεν έχουν καθόλου προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο πεδίο. Αντίστοιχα, 14 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 11.7%, ανέφεραν πάνω από 15 έτη προϋπηρεσίας στην ΕΑΕ, 13 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 10.8%, δήλωσαν 6-10 έτη και 4 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 3.3%, ανέφεραν 11-15 έτη σχετικής εμπειρίας.

Πίνακας 7.4

Περιγραφική ανάλυση της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων

		N	%
A.9. Χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός:	0 - 5 έτη	62	51.7%
	6 - 10 έτη	24	20.0%
	11 - 15 έτη	8	6.7%
	Πάνω από 15 έτη	26	21.7%
A.10. Τύπος προϋπηρεσίας:	Μόνο στην Γενική Αγωγή	25	20.8%
	Μόνο στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	35	29.2%
	Και στην Γενική Αγωγή και στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	60	50.0%
A.11. Χρόνια προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση:	Καθόλου προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση	21	17.5%
	0 - 5 έτη	68	56.7%
	6 - 10 έτη	13	10.8%
	11 - 15 έτη	4	3.3%
	Πάνω από 15 έτη	14	11.7%

Στον Πίνακα 7.5 παρουσιάζονται οι τύποι αναπηρίας ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητριών και μαθητών που έχουν διδάξει οι

συμμετέχουσες/συμμετέχοντες στο παρελθόν, με βάση τον αριθμό των απαντήσεων, το ποσοστό επί του συνόλου των απαντήσεων και το ποσοστό επί των περιπτώσεων, διότι η ερώτηση επέτρεπε την επιλογή περισσότερων από μία απαντήσεων. Ειδικότερα, η συχνότερη αναφορά αφορά τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, οι οποίες συγκέντρωσαν 84 απαντήσεις, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 14.9% των απαντήσεων και στο 84.8% των περιπτώσεων. Ακολουθεί η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας, με 75 απαντήσεις, δηλαδή 13.3% των απαντήσεων και 75.8% των περιπτώσεων, ενώ η Νοητική Αναπηρία και οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες συγκεντρώνουν από 69 απαντήσεις η καθεμία, με ποσοστό 12.3% επί των απαντήσεων και 69.7% επί των περιπτώσεων αντίστοιχα.

Παράλληλα, σημαντική παρουσία καταγράφεται στις Διαταραχές Συμπεριφοράς - Διαγωγής, με 52 απαντήσεις και ποσοστό 52.5% των περιπτώσεων, καθώς και στις Διαταραχές Λόγου / Ομιλίας / Επικοινωνίας, με 49 απαντήσεις και ποσοστό 49.5% των περιπτώσεων. Σε χαμηλότερες, αλλά αξιοσημείωτες συχνότητες εμφανίζονται οι Κινητικές Αναπηρίες, με 38 απαντήσεις και 38.4% των περιπτώσεων, οι Αισθητηριακές Αναπηρίες, με 35 απαντήσεις και 35.4% των περιπτώσεων, οι Πολλαπλές Αναπηρίες και οι Ψυχικές Διαταραχές, με 28 απαντήσεις η καθεμία και 28.3% των περιπτώσεων αντίστοιχα, καθώς και οι Χρόνιες Παθήσεις, με 23 απαντήσεις και 23.2% των περιπτώσεων. Επιπλέον, η Χαρισματικότητα αναφέρθηκε από 12 περιπτώσεις, ποσοστό 12.1%, ενώ η κατηγορία «Άλλο» καταγράφηκε σε 1 απάντηση, ποσοστό 1.0% των περιπτώσεων.

Πίνακας 7.5

Περιγραφική ανάλυση των τύπων αναπηρίας ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μαθητριών/μαθητών που έχουν διδάξει οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες στο παρελθόν

		Απαντήσεις		% των περιπτώσεων
		N	%	
Α.12. Τύπος/οι αναπηρίας ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μαθητριών/μαθητών που έχετε διδάξει στο παρελθόν:	Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος	84	14.9%	84.8%
	Νοητική Αναπηρία	69	12.3%	69.7%
	Κινητικές Αναπηρίες	38	6.7%	38.4%
	Αισθητηριακές Αναπηρίες (Οπτική, Ακουστική)	35	6.2%	35.4%
	Πολλαπλές Αναπηρίες	28	5.0%	28.3%
	Χρόνιες Παθήσεις	23	4.1%	23.2%

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας	75	13.3%	75.8%
Διαταραχές Συμπεριφοράς - Διαγωγής	52	9.2%	52.5%
Ψυχικές Διαταραχές	28	5.0%	28.3%
Διαταραχές Λόγου / Ομιλίας / Επικοινωνίας	49	8.7%	49.5%
Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσκολίες στα μαθηματικά, στο γραπτό λόγο)	69	12.3%	69.7%
Χαρισματικότητα	12	2.1%	12.1%
Άλλο	1	0.2%	1.0%
Σύνολο	563	100.0%	568.7%

Ο Πίνακας 7.6 παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά του εργασιακού πλαισίου των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων του συνολικού δείγματος, εστιάζοντας στην περιοχή εργασίας, στη χιλιομετρική απόσταση μεταξύ τόπου κατοικίας και τόπου εργασίας, στη βαθμίδα εκπαίδευσης, στον τύπο σχολείου, δομής ή φορέα εργασίας και στη δυναμικότητα της σχολικής μονάδας ή δομής. Αρχικά, ως προς την περιοχή εργασίας, η πλειονότητα των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων εργάζεται σε αστική περιοχή, με 82 άτομα και ποσοστό 68.3%, ενώ 28 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, δηλαδή το 23.3%, εργάζονται σε ημιαστική περιοχή και 10 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 8.3%, σε αγροτική περιοχή.

Στη συνέχεια, αναφορικά με τη χιλιομετρική απόσταση μεταξύ κατοικίας και εργασίας, η συχνότερη κατηγορία αφορά απόσταση μεγαλύτερη από ένα και έως πέντε χιλιόμετρα, με 47 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες και ποσοστό 39.2%, ενώ 31 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 25.8%, δήλωσαν απόσταση έως και ένα χιλιόμετρο. Επιπλέον, 20 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες ανέφεραν απόσταση μεγαλύτερη από πέντε και έως είκοσι χιλιόμετρα, ποσοστό 16.7%, 14 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες δήλωσαν απόσταση μεγαλύτερη από πενήντα χιλιόμετρα, ποσοστό 11.7%, και 8 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες ανέφεραν απόσταση μεγαλύτερη από είκοσι και έως πενήντα χιλιόμετρα, ποσοστό 6.7%.

Παράλληλα, ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης, οι περισσότεροι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες εργάζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς η συγκεκριμένη κατηγορία συγκεντρώνει 81 άτομα και ποσοστό 67.5%, ενώ 37 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 30.8%, εργάζονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και 2 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 1.7%, δήλωσαν άλλη βαθμίδα ή πλαίσιο απασχόλησης. Επιπρόσθετα, αναφορικά με τον τύπο σχολείου, δομής ή φορέα εργασίας, η μεγάλη πλειονότητα του δείγματος εργάζεται σε δημόσιο πλαίσιο, με 102 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες και ποσοστό 85.0%, ενώ 17 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 14.2%, απασχολούνται σε ιδιωτικό πλαίσιο και 1 συμμετέχουσα/συμμετέχων, ποσοστό 0.8%, σε Μη Κυβερνητική Οργάνωση.

Τέλος, σε σχέση με τη δυναμικότητα της σχολικής μονάδας, δομής ή φορέα, η μεγαλύτερη συχνότητα καταγράφεται στις μονάδες έως 50 μαθήτριες και μαθητές, με 38 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες και ποσοστό 31.7%, ενώ ακολουθούν οι μονάδες με 51 έως 100 μαθήτριες και μαθητές, με 30 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες και ποσοστό 25.0%, και οι μονάδες με 201 ή περισσότερες/περισσότερους μαθήτριες και μαθητές, με 25 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες και ποσοστό 20.8%. Αντίστοιχα, 18 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 15.0%, εργάζονται σε μονάδες με 101 έως 150 μαθήτριες και μαθητές, ενώ 9 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 7.5%, απασχολούνται σε μονάδες με 151 έως 200 μαθήτριες και μαθητές.

Πίνακας 7.6

Περιγραφική ανάλυση των χαρακτηριστικών του εργασιακού πλαισίου των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων

		N	%
A.13. Περιοχή εργασίας:	Αστική περιοχή	82	68.3%
	Ημιαστική περιοχή	28	23.3%
	Αγροτική περιοχή	10	8.3%
A.14. Χιλιομετρική απόσταση τόπου κατοικίας – τόπου εργασίας:	Έως και ένα (≤ 1) χιλιόμετρο	31	25.8%
	Περισσότερο από ένα (> 1) έως και πέντε (≤ 5) χιλιόμετρα	47	39.2%
	Περισσότερα από πέντε (> 5) έως και είκοσι (≤ 20) χιλιόμετρα	20	16.7%
	Περισσότερα από είκοσι (> 20) έως και πενήντα (≤ 50) χιλιόμετρα	8	6.7%
	Περισσότερα από πενήντα (> 50) χιλιόμετρα	14	11.7%

A.15. Βαθμίδα Εκπαίδευσης:	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	81	67.5%
	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	37	30.8%
	Άλλο	2	1.7%
A.16. Τύπος σχολείου / δομής / φορέα εργασίας:	Δημόσιο	102	85.0%
	Ιδιωτικό	17	14.2%
	Μη Κυβερνητική Οργάνωση (Μ.Κ.Ο.)	1	0.8%
	Άλλο	0	0.0%
A.17. Δυναμικότητα σχολικής μονάδας / δομής / φορέα:	Έως 50 μαθήτριες και μαθητές	38	31.7%
	51 έως 100 μαθήτριες και μαθητές	30	25.0%
	101 έως 150 μαθήτριες και μαθητές	18	15.0%
	151 έως 200 μαθήτριες και μαθητές	9	7.5%
	201 ή περισσότερες/οι μαθήτριες και μαθητές	25	20.8%

Ο Πίνακας 7.7 παρουσιάζει τον τύπο δομής στην οποία εργάζονται οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες του συνολικού δείγματος κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας. Ειδικότερα, η μεγαλύτερη συγκέντρωση παρατηρείται στην Παράλληλη Στήριξη - Συνεκπαίδευση σε σχολική τάξη σχολείου Γενικής Παιδείας, καθώς 34 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, δηλαδή το 28.3% του δείγματος, δήλωσαν ότι εργάζονται στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Ακολουθεί το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο, με 24 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες και ποσοστό 20.0%, ενώ η κατηγορία «Άλλο» συγκεντρώνει 16 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 13.3%, γεγονός που δείχνει ότι μέρος του δείγματος απασχολείται σε δομές ή θέσεις που δεν αποτυπώνονται στις προκαθορισμένες επιλογές του ερωτηματολογίου. Παράλληλα, 10 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 8.3%, εργάζονται σε Τμήμα Ένταξης Δημοτικού Σχολείου Γενικής Παιδείας, ενώ 9 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 7.5%, δήλωσαν απασχόληση σε Κατ' Οίκον Διδασκαλία και 8 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 6.7%, σε ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Επιπλέον, μικρότερη εκπροσώπηση καταγράφεται στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. και στα Τμήματα Ένταξης Γυμνασίου Γενικής Παιδείας, με 4 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες και ποσοστό 3.3% σε κάθε κατηγορία, καθώς και στα Κ.Δ.Α.Π. Με Α., με 3 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες και ποσοστό 2.5%. Αντίστοιχα, από 2 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, δηλαδή ποσοστό 1.7%, εργάζονται σε Ειδικό Νηπιαγωγείο, σε Ειδικό Λύκειο και σε Τμήμα Ένταξης Λυκείου Γενικής Παιδείας, ενώ από 1 συμμετέχουσα/συμμετέχων, ποσοστό 0.8%, δήλωσε εργασία σε Ειδικό Επαγγελματικό Λύκειο και σε ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Αντίθετα, δεν καταγράφηκαν

συμμετέχουσες/συμμετέχοντες σε Ειδικό Γυμνάσιο, σε Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια, σε Τμήμα Ένταξης Νηπιαγωγείου Γενικής Παιδείας και σε Νοσοκομειακό Σχολείο.

Πίνακας 7.7

Περιγραφική ανάλυση του τύπου δομής εργασίας των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων

		N	%
Α.18. Αυτή τη στιγμή σε τι τύπου δομή εργάζεστε;	Σε Ειδικό Νηπιαγωγείο	2	1.7%
	Σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο	24	20.0%
	Σε Ειδικό Γυμνάσιο (Γυμνάσια Ε.Α.Ε.)	0	0.0%
	Σε Ειδικό Λύκειο (Λύκεια Ε.Α.Ε.)	2	1.7%
	Σε Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια (πρώην Τ.Ε.Ε. Α΄ Βαθμίδας)	0	0.0%
	Σε Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια (πρώην Τ.Ε.Ε. Β΄ Βαθμίδας)	1	0.8%
	Σε ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. (Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Λύκειο)	8	6.7%
	Σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. (Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης)	4	3.3%
	Σε Παράλληλη Στήριξη - Συνεκπαίδευση Σε Σχολική Τάξη Σχολείου Γενικής Παιδείας	34	28.3%
	Σε Τμήμα Ένταξης Νηπιαγωγείου Γενικής Παιδείας	0	0.0%
	Σε Τμήμα Ένταξης Δημοτικού Σχολείου Γενικής Παιδείας	10	8.3%
	Σε Τμήμα Ένταξης Γυμνασίου Γενικής Παιδείας	4	3.3%
	Σε Τμήμα Ένταξης Λυκείου Γενικής Παιδείας	2	1.7%
	Σε Κ.Δ.Α.Π. Με Α. (Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών Με Αναπηρία)	3	2.5%
	Σε ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. (Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης)	1	0.8%
	Σε Νοσοκομειακό Σχολείο	0	0.0%
	Σε Κατ' Οίκον Διδασκαλία (Σε «Κατ' Ιδίων Διδαχθέντες» Μαθήτριες / Μαθητές)	9	7.5%
	Άλλο	16	13.3%

Στον Πίνακα 7.8 παρουσιάζονται στοιχεία που αφορούν την τρέχουσα εργασιακή θέση των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων του συνολικού δείγματος, τις

μηνιαίες καθαρές αποδοχές τους, το ωράριο εργασίας, τη συχνότητα απασχόλησης πέραν του προβλεπόμενου ωραρίου και τη δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης ή προαγωγής. Ειδικότερα, ως προς την τρέχουσα θέση εργασίας, η μεγαλύτερη ομάδα των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων εργάζεται ως αναπληρώτρια/τής εκπαιδευτικός, με 55 άτομα και ποσοστό 45.8%, ενώ ακολουθούν οι μόνιμες/οι εκπαιδευτικοί, με 43 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες και ποσοστό 35.8%. Επιπλέον, 12 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, δηλαδή το 10.0%, δήλωσαν ότι εργάζονται ως ιδιωτικές/ιδιωτικοί υπάλληλοι, 8 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 6.7%, ως ωρομίσθιες/οι εκπαιδευτικοί και 2 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 1.7%, επέλεξαν την κατηγορία «Άλλο». Ειδικότερα, από τη συμπληρωματική καταγραφή των απαντήσεων προκύπτει ότι οι δύο αυτές περιπτώσεις αφορούν μια/έναν συμμετέχουσα/συμμετέχων που δήλωσε ότι δεν εργάζεται και μια/έναν συμμετέχουσα/συμμετέχων που δήλωσε συνταξιούχα/συνταξιούχος εκπαιδευτικός.

Ως προς τις μηνιαίες καθαρές αποδοχές, η πλειονότητα των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων δήλωσε εισόδημα έως 1.100€, με 64 άτομα και ποσοστό 53.3%, ενώ 52 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 43.3%, ανέφεραν αποδοχές από 1.101€ έως και 1.500€. Αντίθετα, μόνο 4 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 3.3%, δήλωσαν μηνιαίες καθαρές αποδοχές από 1.501€ έως και 2.000€, ενώ δεν καταγράφηκαν απαντήσεις στην κατηγορία άνω των 2.000€.

Παράλληλα, σε σχέση με το ωράριο εργασίας, η μεγάλη πλειονότητα εργάζεται με πλήρες ωράριο, καθώς 104 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, δηλαδή το 86.7%, εντάσσονται στη συγκεκριμένη κατηγορία. Αντιθέτως, 9 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 7.5%, δήλωσαν μερικό ωράριο, 6 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 5.0%, ευέλικτο ωράριο και 1 συμμετέχουσα/συμμετέχων, ποσοστό 0.8%, άλλη μορφή ωραρίου. Η επιμέρους διερεύνηση της κατηγορίας «Άλλο» ως προς το ωράριο δείχνει ότι η μοναδική σχετική απάντηση αφορά συμμετέχουσα/συμμετέχων που δήλωσε ότι δεν εργάζεται.

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τη συχνότητα εργασίας πέραν του ωραρίου, η συχνότερη απάντηση ήταν «Μερικές φορές», με 36 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες και ποσοστό 30.0%, ενώ 35 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 29.2%, δήλωσαν ότι εργάζονται πέραν του ωραρίου τους σπάνια και 22

συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 18.3%, ότι δεν εργάζονται ποτέ πέραν αυτού. Ωστόσο, 18 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, δηλαδή το 15.0%, ανέφεραν ότι εργάζονται συχνά πέραν του ωραρίου, ενώ 9 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 7.5%, δήλωσαν ότι αυτό συμβαίνει πάντα.

Τέλος, ως προς τη δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης ή προαγωγής, 66 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 55.0%, απάντησαν θετικά, ενώ οι απαντήσεις «Όχι» και «Μερικώς» συγκέντρωσαν από 27 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες η καθεμία, με ποσοστό 22.5% αντίστοιχα.

Πίνακας 7.8

Περιγραφική ανάλυση της τρέχουσας εργασιακής θέσης, των αποδοχών και των συνθηκών εργασίας των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων

		N	%
A.19. Τρέχουσα θέση εργασίας:	Μόνιμη/ος εκπαιδευτικός	43	35.8%
	Αναπληρώτρια/τής εκπαιδευτικός	55	45.8%
	Ωρομίσθια/ος εκπαιδευτικός	8	6.7%
	Ιδιωτική/Ιδιωτικός υπάλληλος	12	10.0%
	Άλλο	2	1.7%
A.20. Μηνιαίος καθαρός μισθός (καθαρές αποδοχές μετά τις κρατήσεις):	Έως 1.100€	64	53.3%
	Από 1.101€ έως και 1.500€	52	43.3%
	Από 1.501€ έως και 2.000€	4	3.3%
	Άνω των 2.000€	0	0.0%
A.21. Ωράριο εργασίας:	Πλήρες	104	86.7%
	Μερικό	9	7.5%
	Ευέλικτο	6	5.0%
	Άλλο	1	0.8%
A.22. Πόσο συχνά εργάζεστε πέραν του ωραρίου σας;	Ποτέ	22	18.3%
	Σπάνια	35	29.2%
	Μερικές φορές	36	30.0%
	Συχνά	18	15.0%
	Πάντα	9	7.5%
A.23. Υπάρχει δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης / προαγωγής στη θέση σας;	Ναι	66	55.0%
	Όχι	27	22.5%
	Μερικώς	27	22.5%

Ο Πίνακας 7.9 παρουσιάζει τις απαντήσεις των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων του συνολικού δείγματος σχετικά με τη σημασία του θρησκευτικού παράγοντα στη ζωή τους, την επίδραση των προσωπικών αξιών στην επιλογή εργασίας στον χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, καθώς και την πιθανότητα παραμονής τους στο συγκεκριμένο πεδίο κατά τα επόμενα τρία χρόνια. Αναφορικά με τον θρησκευτικό παράγοντα, η μεγαλύτερη συχνότητα καταγράφεται στην κατηγορία «Αρκετά σημαντικός», με 34 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες και ποσοστό 28.3%, ενώ ακολουθεί η κατηγορία «Εξαιρετικά σημαντικός», με 30 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες και ποσοστό 25.0%. Παράλληλα, οι απαντήσεις «Καθόλου σημαντικός» και «Μέτρια σημαντικός» συγκεντρώνουν από 19 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες η καθεμία, με ποσοστό 15.8%, ενώ 18 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 15.0%, θεωρούν τον θρησκευτικό παράγοντα λίγο σημαντικό.

Επιπλέον, ως προς τον βαθμό επίδρασης των προσωπικών αξιών στην επιλογή εργασίας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, οι απαντήσεις «Πολύ» και «Πάρα πολύ» συγκεντρώνουν από 45 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες η καθεμία, με ποσοστό 37.5% αντίστοιχα, γεγονός που δείχνει ότι οι προσωπικές αξίες φαίνεται να συνδέονται σε σημαντικό βαθμό με την επαγγελματική επιλογή των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων. Αντίθετα, 20 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 16.7%, δήλωσαν μέτρια επίδραση, ενώ μικρότερα ποσοστά καταγράφονται στις απαντήσεις «Λίγο» και «Καθόλου», με 7 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες και ποσοστό 5.8% και 3 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες και ποσοστό 2.5% αντίστοιχα.

Τέλος, αναφορικά με την πιθανότητα παραμονής στην ΕΑΕ τα επόμενα τρία χρόνια, η συχνότερη απάντηση ήταν «Πολύ πιθανό», με 45 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες και ποσοστό 37.5%, ενώ 38 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 31.7%, απάντησαν «Πάρα πολύ πιθανό». Επιπρόσθετα, 19 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 15.8%, αξιολόγησαν την παραμονή τους ως μέτρια πιθανή, ενώ μικρότερη συχνότητα καταγράφεται στις απαντήσεις «Καθόλου πιθανό» και «Λίγο πιθανό», με 10 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες και ποσοστό 8.3% και 8 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες και ποσοστό 6.7% αντίστοιχα.

Πίνακας 7.9

Περιγραφική ανάλυση του θρησκευτικού παράγοντα, των προσωπικών αξιών και της πρόθεσης παραμονής στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

		N	%
A.24. Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο θρησκευτικός παράγοντας στη ζωή σας;	Καθόλου σημαντικός	19	15.8%
	Λίγο σημαντικός	18	15.0%
	Μέτρια σημαντικός	19	15.8%
	Αρκετά σημαντικός	34	28.3%
	Εξαιρετικά σημαντικός	30	25.0%
A.25. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως οι προσωπικές σας αξίες (π.χ. ανθρωπιστικές, ηθικές) επηρεάζουν την επιλογή εργασίας σας στον χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης;	Καθόλου	3	2.5%
	Λίγο	7	5.8%
	Μέτρια	20	16.7%
	Πολύ	45	37.5%
	Πάρα πολύ	45	37.5%
A.26. Πόσο πιθανό θεωρείτε να παραμείνετε στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση τα επόμενα 3 χρόνια;	Καθόλου πιθανό	10	8.3%
	Λίγο πιθανό	8	6.7%
	Μέτρια πιθανό	19	15.8%
	Πολύ πιθανό	45	37.5%
	Πάρα πολύ πιθανό	38	31.7%

Στον Πίνακα 7.10 παρουσιάζεται η κατανομή των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων του συνολικού δείγματος ως προς το εάν εργάζονται τη δεδομένη χρονική στιγμή με μαθήτριες και μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι η μεγάλη πλειονότητα των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων έχει άμεση επαγγελματική εμπλοκή με τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό, καθώς 99 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, ποσοστό 82.5%, δήλωσαν ότι εργάζονται αυτή τη στιγμή με μαθήτριες/μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντίθετα, 21 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, δηλαδή το 17.5% του συνολικού δείγματος, απάντησαν αρνητικά.

Πίνακας 7.10

Περιγραφική ανάλυση της τρέχουσας εργασίας με μαθήτριες/μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

		N	%
A.27. Αυτή τη στιγμή εργάζεστε με μαθήτριες/μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;	Όχι	21	17.5%
	Ναι	99	82.5%

Στον Πίνακα 7.11 παρουσιάζονται οι τύποι αναπηρίας ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητριών και μαθητών με τις/τους οποίες/οποίους εργάζονται οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες του συνολικού δείγματος κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας, με βάση τον αριθμό των απαντήσεων, το ποσοστό επί του συνόλου των απαντήσεων και το ποσοστό επί των περιπτώσεων. Ειδικότερα, η συχνότερη αναφορά αφορά τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, οι οποίες συγκέντρωσαν 74 απαντήσεις, ποσοστό που αντιστοιχεί στο 17.5% των απαντήσεων και στο 74.7% των περιπτώσεων. Ακολουθεί η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας, με 58 απαντήσεις, δηλαδή 13.7% των απαντήσεων και 58.6% των περιπτώσεων, καθώς και οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, με 56 απαντήσεις, ποσοστό 13.3% των απαντήσεων και 56.6% των περιπτώσεων. Παράλληλα, σημαντική παρουσία καταγράφει η Νοητική Αναπηρία, με 52 απαντήσεις, οι οποίες αντιστοιχούν στο 12.3% των απαντήσεων και στο 52.5% των περιπτώσεων, ενώ οι Διαταραχές Συμπεριφοράς - Διαγωγής συγκεντρώνουν 42 απαντήσεις, ποσοστό 10.0% των απαντήσεων και 42.4% των περιπτώσεων. Επιπλέον, οι Διαταραχές Λόγου / Ομιλίας / Επικοινωνίας καταγράφηκαν σε 36 απαντήσεις, δηλαδή στο 8.5% των απαντήσεων και στο 36.4% των περιπτώσεων. Σε χαμηλότερες συχνότητες εμφανίζονται οι Κινητικές Αναπηρίες και οι Αισθητηριακές Αναπηρίες, με 23 απαντήσεις η καθεμία και ποσοστό 23.2% των περιπτώσεων αντίστοιχα, οι Ψυχικές Διαταραχές, με 20 απαντήσεις και 20.2% των περιπτώσεων, οι Χρόνιες Παθήσεις, με 19 απαντήσεις και 19.2% των περιπτώσεων, καθώς και οι Πολλαπλές Αναπηρίες, με 18 απαντήσεις και 18.2% των περιπτώσεων. Τέλος, η Χαρισματικότητα καταγράφηκε σε 1 απάντηση, ποσοστό 0.2% επί των απαντήσεων και 1.0% επί των περιπτώσεων. Συνολικά, το ποσοστό των περιπτώσεων υπερβαίνει το 100.0%, γεγονός που υποδηλώνει ότι η ερώτηση επέτρεπε την επιλογή περισσότερων από μία απαντήσεων.

Πίνακας 7.11

Περιγραφική ανάλυση των τύπων αναπηρίας ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μαθητριών/μαθητών με τις/τους οποίες/οποίους εργάζονται οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες

		Απαντήσεις		% των περιπτώσεων
		N	%	
A.28. Τύπος/οι αναπηρίας ή ειδικών εκπαιδευτικών	Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος	74	17.5%	74.7%
	Νοητική Αναπηρία	52	12.3%	52.5%

αναγκών	Κινητικές Αναπηρίες	23	5.5%	23.2%
μαθητριών/μαθητών με τις/τους	Αισθητηριακές Αναπηρίες (Οπτική, Ακουστική)	23	5.5%	23.2%
οποίες/οποίους	Πολλαπλές Αναπηρίες	18	4.3%	18.2%
εργάζεστε αυτή τη στιγμή:	Χρόνιες Παθήσεις	19	4.5%	19.2%
	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας	58	13.7%	58.6%
	Διαταραχές Συμπεριφοράς - Διαγωγής	42	10.0%	42.4%
	Ψυχικές Διαταραχές	20	4.7%	20.2%
	Διαταραχές Λόγου / Ομιλίας / Επικοινωνίας	36	8.5%	36.4%
	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσκολίες στα μαθηματικά, στο γραπτό λόγο)	56	13.3%	56.6%
	Χαρισματικότητα	1	0.2%	1.0%
Σύνολο		422	100.0%	426.3%

7.3. Ερευνητικό Εργαλείο

7.3.1. Δομή και Περιγραφή των Κλιμάκων

Για τη συλλογή των δεδομένων αναπτύχθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο αποτελείται από συνολικά εκτατών έξι (106) ερωτήσεις και διαρθρώνεται σε έξι (6) διακριτές ενότητες:

- **Ενότητα Α΄:** Περιλαμβάνει είκοσι οκτώ (28) ερωτήσεις που αφορούν στα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων.
- **Ενότητα Β΄:** Περιλαμβάνει την Κλίμακα Οργανωσιακής Δέσμευσης (Organizational Commitment Scale) των Allen και Meyer (1990), η οποία αξιολογεί τη συναισθηματική, την κανονιστική και τη συνεχή δέσμευση μέσω 24 ερωτημάτων σε 7-βάθμια κλίμακα Likert.

Ο υπολογισμός του τελικού σκορ της κλίμακας προκύπτει μέσω της εξαγωγής του μέσου όρου (mean score) των απαντήσεων των συμμετεχόντων για κάθε μία από τις τρεις επιμέρους διαστάσεις (Συναισθηματική,

Κανονιστική και Συνεχής δέσμευση). Οι απαντήσεις δίνονται σε μια 7-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1 = Διαφωνώ απόλυτα, 7 = Συμφωνώ απόλυτα), με το εύρος των τελικών τιμών να κυμαίνεται από 1.00 έως 7.00. Το θεωρητικό μέσο (midpoint) της κλίμακας εντοπίζεται στην τιμή 4.00, η οποία υποδηλώνει μια ουδέτερη στάση. Τιμές χαμηλότερες του 4.00 αντικατοπτρίζουν χαμηλά επίπεδα δέσμευσης στον οργανισμό, ενώ τιμές που υπερβαίνουν το 4.00 υποδεικνύουν ισχυρή Οργανωσιακή Δέσμευση στην αντίστοιχη διάσταση (Meyer & Allen, 1991).

- **Ενότητα Γ΄:** Περιλαμβάνει την Κλίμακα Ποιότητας Εργασιακής Ζωής (Work-Related Quality of Life – WRQoL) των Van Laar et al. (2007). Το εργαλείο περιλαμβάνει συνολικά 24 ερωτήματα σε 5-βάθμια Likert, οργανωμένα σε 6 Υποκλίμακες: Ικανοποίηση από την Εργασία και την Καριέρα (6 ερωτήματα), Έλεγχος στην Εργασία (3 ερωτήματα), Γενική Ευημερία (6 ερωτήματα), Ισορροπία Εργασίας-Προσωπικής Ζωής (3 ερωτήματα), Εργασιακό Στρες (2 ερωτήματα), Συνθήκες εργασίας (3 ερωτήματα). Το τελευταίο ερώτημα της κλίμακας (ερώτημα 24) δεν χρησιμοποιείται για τον υπολογισμό των βαθμολογιών των παραγόντων.

Το τελικό σκορ της κλίμακας, καθώς και οι βαθμολογίες των έξι υποκλιμάκων που τη συγκροτούν, προκύπτουν από τον υπολογισμό του μέσου όρου των αποκρίσεων, με τις τελικές τιμές να κυμαίνονται από 1.00 έως 5.00. Η ερμηνεία των δεδομένων ακολουθεί την κατηγοριοποίηση των Van Laar et al. (2007), όπου τιμές μεταξύ 1.00 και 2.99 υποδηλώνουν χαμηλή Ποιότητα Εργασιακής Ζωής, με τις/τους εργαζόμενες/εργαζόμενους να εμφανίζονται έντονα δυσαρεστημένοι από το υποστηρικτικό περιβάλλον και να βιώνουν υψηλά επίπεδα πίεσης. Τιμές από 3.00 έως 3.99 αντανakλούν ένα μέτριο ή ουδέτερο επίπεδο ικανοποίησης με περιθώρια βελτίωσης, ενώ τιμές από 4.00 έως 5.00 πιστοποιούν υψηλή Ποιότητα Εργασιακής Ζωής, δείχνοντας ότι οι εργαζόμενες/εργαζόμενοι αντλούν ικανοποίηση, νιώθουν ασφαλείς και διατηρούν υγιή ισορροπία μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ζωής.

- **Ενότητα Δ΄:** Περιλαμβάνει την Κλίμακα Διδακτικής Αυτο-αποτελεσματικότητας (Teachers' Sense of Efficacy Scale – TSES) των Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001), η οποία εξετάζει την επάρκεια

των εκπαιδευτικών σε τρεις επιμέρους υποκλίμακες: τη Διαχείριση της Τάξης, τις Διδακτικές Στρατηγικές και την εμπλοκή των Μαθητριών/Μαθητών.

Ο υπολογισμός του σκορ πραγματοποιείται μέσω της εξαγωγής του μέσου όρου (mean score) των απαντήσεων, τόσο για τη συνολική κλίμακα όσο και για τις τρεις επιμέρους υποκλίμακες. Οι παραγόμενες τιμές κυμαίνονται εντός του διαστήματος 1.00 έως 9.00 και ερμηνεύονται βάσει τριών επιπέδων επάρκειας (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Συγκεκριμένα, τιμές από 1.00 έως 3.00 ορίζουν ένα χαμηλό επίπεδο Διδακτικής Αυτοαποτελεσματικότητας, τιμές από 3.01 έως 6.00 ανταποκρίνονται σε μέτριο επίπεδο, ενώ τιμές από 6.01 έως 9.00 υποδεικνύουν υψηλό επίπεδο Αυτοαποτελεσματικότητας, φανερώνοντας ότι η/ο εκπαιδευτικός νιώθει απόλυτα επαρκής στην αντιμετώπιση των απαιτήσεων της τάξης. ερωτήματα).

- **Ενότητα Ε΄:** Περιλαμβάνει την Κλίμακα Πρόθεσης Αποχώρησης (Turnover Intention Scale – TIS-6), η οποία αποτελείται από έξι (6) ερωτήματα που αξιολογούν την πιθανότητα οικειοθελούς αποχώρησης από το επάγγελμα σε 5-βάθμια κλίμακα Likert. Η κλίμακα αυτή αποτελεί τη σύντομη έκδοση της κλίμακας του Roodt (2004) η οποία προσαρμόστηκε από τον ίδιο βάσει της μη δημοσιευμένης κλίμακα Πρόθεσης Αποχώρησης 15 ερωτήσεων που είχε δημιουργήσει ο ίδιος, ως μέσο μέτρησης για την αξιολόγηση των προθέσεων των εργαζόμενων είτε να παραμείνουν είτε να αποχωρήσουν από έναν οργανισμό. Η κλίμακα αξιολογήθηκε το 2013 από τους Bothma & Roodt και διαπιστώθηκε ότι είναι αξιόπιστη και έγκυρη ($\alpha=0.80$) μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αξιόπιστη και έγκυρη κλίμακα για την αξιολόγηση των προθέσεων αποχώρησης (Bothma & Roodt, 2013).

Ο δείκτης της Πρόθεσης Αποχώρησης από το επάγγελμα υπολογίζεται μέσω του μέσου όρου των έξι προτάσεων του εργαλείου, με το εύρος των τιμών να εκτείνεται από 1.00 έως 5.00. Σύμφωνα με τη μεθοδολογική τεκμηρίωση του Roodt (2004), οι τιμές από 1.00 έως 2.49 αντιστοιχούν σε χαμηλή Πρόθεση Αποχώρησης, υποδεικνύοντας σταθερότητα και επιθυμία μόνιμης παραμονής στο επάγγελμα. Οι τιμές από 2.50 έως 3.49 φανερώνουν μια μέτρια ή ουδέτερη στάση, όπου οι συμμετέχοντες αμφιταλαντεύονται και είναι ευάλωτοι σε εργασιακούς παράγοντες πίεσης. Τέλος, το σκορ 3.50 συνιστά το κρίσιμο θεωρητικό όριο (cut-off point), με τις τιμές από 3.50 έως

5.00 να αποτυπώνουν υψηλή Πρόθεση Αποχώρησης και να τεκμηριώνουν ότι η/ο εργαζόμενη/εργαζόμενος εξετάζει σοβαρά την οριστική εγκατάλειψη του επαγγέλματος στο άμεσο μέλλον.

- **Ενότητα ΣΤ΄:** Περιλαμβάνει ένα πεδίο στο οποίο οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες δύνανται να καταχωρήσουν προαιρετικά τη διεύθυνση ηλεκτρονικού τους ταχυδρομείου (email), προκειμένου να τους κοινοποιηθούν τα αποτελέσματα της μελέτης μετά την ολοκλήρωσή της.

Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε σε ψηφιακή μορφή (Google Forms) και σε έντυπη, με πανομοιότυπο περιεχόμενο και στις δύο περιπτώσεις. Το πλήρες σώμα του εργαλείου παρατίθεται στο Παράρτημα Α' (σελ. 139).

7.3.2. Πιλοτική Εφαρμογή

Πριν από την κύρια φάση της έρευνας, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή (pilot study) σε δείγμα 54 εκπαιδευτικών ΕΑΕ. Σκοπός της πιλοτικής μελέτης ήταν η αξιολόγηση της σαφήνειας των ερωτημάτων της κλίμακας, ο προσδιορισμός του χρόνου συμπλήρωσής της και, κυρίως, ο έλεγχος της εσωτερικής συνέπειας των χρησιμοποιούμενων κλιμάκων, πριν την ευρεία χορήγησή της σε μεγαλύτερο δείγμα (Bryman, 2016· Creswell, 2016).

1. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των κλιμάκων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Cronbach's Alpha (α). Οι τιμές του συντελεστή για τις τέσσερις κύριες μεταβλητές της έρευνας (συνολικό δείγμα) διαμορφώθηκαν ως εξής:
2. Κλίμακα Οργανωσιακής Δέσμευσης (OCS): Ο δείκτης α ανήλθε σε 0.918 για τη Συναισθηματική Δέσμευση, 0.905 για τη Δέσμευση Συνέχειας και 0.845 για την Κανονιστική Δέσμευση, υποδεικνύοντας ιδιαίτερα υψηλή αξιοπιστία. Σημειώνεται ότι για την ερώτηση Β.24 δεν απαιτήθηκε αντίστροφη βαθμολόγηση λόγω της θετικής της διατύπωσης στο εργαλείο.
3. Ποιότητα Εργασιακής Ζωής (WRQoL): Η κλίμακα παρουσίασε συντελεστές αξιοπιστίας που κυμάνθηκαν από 0.733 (Εργασιακό Στρες) έως 0.910 (Γενική

Ευημερία) για τις έξι επιμέρους διαστάσεις της, γεγονός που επιβεβαιώνει τη συνοχή των ερωτημάτων που αφορούν τις εργασιακές συνθήκες.

4. Διδακτική Αυτο-αποτελεσματικότητα (TSES): Ο δείκτης α για το σύνολο της κλίμακας ήταν 0.977, επιβεβαιώνοντας την εξαιρετική ισχύ του εργαλείου και στις τρεις διαστάσεις του (Διδακτικές Στρατηγικές, Διαχείριση Τάξης και Εμπλοκή Μαθητριών/Μαθητών).
5. Πρόθεση Αποχώρησης (TIS-6): Η κλίμακα των 6 ερωτημάτων παρουσίασε αξιοπιστία 0.855, μετά την απαραίτητη αντίστροφη βαθμολόγηση της ερώτησης Ε.6.

Τα αποτελέσματα της πιλοτικής φάσης κατέδειξαν ότι όλες οι κλίμακες και οι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου εμφάνισαν ικανοποιητική έως πολύ υψηλή εσωτερική συνέπεια (με τους δείκτες Cronbach's Alpha να κυμαίνονται από 0.673 έως 0.977), γεγονός που επιβεβαίωσε την καταλληλότητα και την αξιοπιστία των ερευνητικών εργαλείων πριν την τελική χορήγησή τους στο σύνολο του δείγματος (Bryman, 2016· Creswell, 2016). Οι πίνακες με τα δεδομένα της ανάλυσης αξιοπιστίας, καθώς και τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (όπως μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις) για την πιλοτική φάση της έρευνας, περιλαμβάνονται στο Παράρτημα Β' της παρούσας εργασίας, σελ. 155.

7.3.3. Ανάλυση Αξιοπιστίας των Διαστάσεων

Πριν από τη διενέργεια των επαγωγικών στατιστικών αναλύσεων για την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, κρίθηκε απαραίτητη η αξιολόγηση της εσωτερικής συνέπειας και αξιοπιστίας των χρησιμοποιούμενων μετρητικών εργαλείων για το συνολικό δείγμα της έρευνας ($N=120$). Προς την κατεύθυνση αυτή, εφαρμόστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha (α), ο οποίος αποτελεί το πλέον διαδεδομένο κριτήριο στις κοινωνικές επιστήμες για την εκτίμηση της σταθερότητας και της ομοιογένειας των θεματικών αξόνων μιας κλίμακας (Κατσης κ.συν., 2010). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, τιμές του δείκτη α ίσες ή μεγαλύτερες του 0.70 θεωρούνται ικανοποιητικές και υποδηλώνουν ότι τα ερωτήματα κάθε κλίμακας συνεισφέρουν έγκυρα στη μέτρηση της ίδιας λανθάνουσας μεταβλητής (Creswell, 2016). Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται αναλυτικά οι δείκτες

αξιοπιστίας για το σύνολο των υπό μελέτη μεταβλητών και των επιμέρους διαστάσεών τους.

Ο Πίνακας 7.12 παρουσιάζει τους δείκτες εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας Organizational Commitment Scale, όπως αυτοί εκτιμήθηκαν μέσω του συντελεστή Cronbach's alpha για τις τρεις επιμέρους διαστάσεις της δέσμευσης. Ειδικότερα, η Συναισθηματική Δέσμευση, η οποία περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις, παρουσιάζει ιδιαίτερα υψηλή εσωτερική συνέπεια, με τιμή Cronbach's alpha ίση με 0.928. Αντίστοιχα, υψηλός δείκτης αξιοπιστίας καταγράφεται και για τη Δέσμευση Συνέχειας, η οποία επίσης αποτελείται από 8 ερωτήσεις και εμφανίζει τιμή Cronbach's alpha 0.910. Επιπλέον, η Κανονιστική Δέσμευση, με 8 ερωτήσεις, παρουσιάζει ικανοποιητική έως υψηλή εσωτερική συνέπεια, καθώς η τιμή του Cronbach's alpha ανέρχεται σε 0.847. Συνολικά, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι και οι τρεις υποκλίμακες της Organizational Commitment Scale εμφανίζουν υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας, γεγονός που υποστηρίζει την καταλληλότητα της κλίμακας για τη μέτρηση των διαφορετικών διαστάσεων της Οργανωσιακής Δέσμευσης.

Πίνακας 7.12

Δείκτες εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας Organizational Commitment Scale

	N των ερωτήσεων	Cronbach's alpha
Συναισθηματική Δέσμευση (Affective Commitment)	8	.928
Δέσμευση Συνέχειας (Continuance Commitment)	8	.910
Κανονιστική Δέσμευση (Normative Commitment)	8	.847

Στον Πίνακα 7.13 παρουσιάζονται οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας Work-Related Quality of Life, όπως εκτιμήθηκαν μέσω του συντελεστή Cronbach's alpha για τις επιμέρους διαστάσεις της. Ειδικότερα, η Γενική Ευημερία, η οποία περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις, εμφανίζει την υψηλότερη τιμή αξιοπιστίας, με Cronbach's alpha 0.910, γεγονός που υποδηλώνει πολύ υψηλή εσωτερική συνέπεια. Παράλληλα, υψηλές τιμές καταγράφονται και στις διαστάσεις Συνθήκες Εργασίας με Cronbach's alpha 0.863. Επιπλέον, η Ικανοποίηση από την Εργασία και την Καριέρα, με 6 ερωτήσεις, παρουσιάζει υψηλή εσωτερική συνέπεια, καθώς η τιμή του Cronbach's alpha ανέρχεται σε 0.821. Αντίθετα, χαμηλότερες αλλά αποδεκτές τιμές

αξιοπιστίας παρατηρούνται στις διαστάσεις Ισορροπία Εργασίας-Προσωπικής Ζωής και Έλεγχος στην Εργασία, οι οποίες περιλαμβάνουν από 3 ερωτήσεις και εμφανίζουν Cronbach's alpha 0.786 και 0.748 αντίστοιχα. Τέλος, η διάσταση του Εργασιακού στρες παρουσιάζει και αυτή αποδεκτή τιμή αξιοπιστίας 0.733, αν και περιλαμβάνει μόνο 2 ερωτήσεις. Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι επιμέρους διαστάσεις της κλίμακας παρουσιάζουν ικανοποιητική έως πολύ υψηλή εσωτερική συνέπεια.

Πίνακας 7.13

Δείκτες εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας Work-Related Quality of Life

	N των ερωτήσεων	Cronbach's alpha
Ικανοποίηση από την Εργασία και την Καριέρα (Job Career Satisfaction)	6	.821
Έλεγχος στην Εργασία (Control At Work)	3	.748
Γενική Ευημερία (General Well Being)	6	.910
Ισορροπία Εργασίας-Προσωπικής Ζωής (Home Work Interface)	3	.786
Εργασιακό Στρες (Stress At Work)	2	.733
Συνθήκες Εργασίας (Working Conditions)	3	.863

Στον Πίνακα 7.14 παρουσιάζονται οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας Teachers' Sense of Efficacy Scale, όπως εκτιμήθηκαν μέσω του συντελεστή Cronbach's alpha τόσο για τις επιμέρους διαστάσεις όσο και για τη συνολική κλίμακα. Ειδικότερα, η Αυτο-αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης, η οποία περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις, εμφανίζει την υψηλότερη τιμή αξιοπιστίας, με Cronbach's alpha 0.939, ενώ ακολουθεί η Αυτο-αποτελεσματικότητα στις Διδακτικές Στρατηγικές, επίσης με 8 ερωτήσεις, με Cronbach's alpha 0.934. Παράλληλα, ιδιαίτερα υψηλή εσωτερική συνέπεια παρουσιάζει και η Αυτο-αποτελεσματικότητα στην Εμπλοκή των Μαθητριών/Μαθητών, η οποία περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις και εμφανίζει Cronbach's alpha 0.928. Επιπλέον, η Συνολική Αυτο-αποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικού, η οποία προκύπτει από το σύνολο των 24 ερωτήσεων της κλίμακας, παρουσιάζει εξαιρετικά υψηλή τιμή εσωτερικής συνέπειας, με Cronbach's alpha 0.973. Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι όλες οι διαστάσεις της κλίμακας, καθώς και η συνολική της βαθμολογία, εμφανίζουν πολύ υψηλή εσωτερική συνέπεια.

Πίνακας 7.14

Δείκτες εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας Teachers' Sense of Efficacy Scale

	N των ερωτήσεων	Cronbach's alpha
Αυτο-αποτελεσματικότητα στην Εμπλοκή των Μαθητριών/Μαθητών (Student Engagement)	8	.928
Αυτο-αποτελεσματικότητα στις Διδακτικές Στρατηγικές (Instructional Strategies)	8	.934
Αυτο-αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης (Classroom Management)	8	.939
Συνολική Αυτο-αποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικού (Teachers' Sense of Efficacy Scale)	24	.973

Στον Πίνακα 8.15 παρουσιάζεται ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας Turnover Intention Scale, η οποία αξιοποιήθηκε για τη μέτρηση της συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων. Ειδικότερα, η Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις και εμφανίζει τιμή Cronbach's alpha 0.849. Η συγκεκριμένη τιμή υποδηλώνει ικανοποιητική έως υψηλή εσωτερική συνέπεια, γεγονός που υποστηρίζει την αξιοπιστία της κλίμακας.

Πίνακας 7.15

Δείκτης εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας Turnover Intention Scale

	N των ερωτήσεων	Cronbach's alpha
Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης (Turnover Intention Scale)	6	.849

7.4. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων διήρκησε από τα μέσα Νοεμβρίου του 2025 έως και τον Μάρτιο του 2026. Η προσέγγιση των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων και η συλλογή των απαντήσεων εξελίχθηκε σε τρία διακριτά στάδια:

Στάδιο 1^ο: Προπαρασκευαστικό Στάδιο και Πιλοτική Εφαρμογή:

Αρχικά, εξασφαλίστηκε η επίσημη έγκριση από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας (Ε.Η.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με Αριθμός Πρωτοκόλλου 51320/2025. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή

του ερωτηματολογίου σε δείγμα 54 εκπαιδευτικών, προκειμένου να ελεγχθεί η σαφήνεια των ερωτημάτων, ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσης και η τεχνική αρτιότητα της ψηφιακής φόρμας (Creswell, 2016). Όπως αναφέρεται στο προηγούμενο υπο-κεφάλαιο 7.3, οι παρατηρήσεις της πιλοτικής φάσης επιβεβαίωσαν την εγκυρότητα του εργαλείου και οδήγησαν στην κύρια φάση της συλλογής.

Στάδιο 2ο: Κύρια Φάση Συλλογής (Ψηφιακή και Έντυπη):

Η κύρια συλλογή πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της πλατφόρμας Google Forms για την ηλεκτρονική διανομή και με τη χρήση έντυπων ερωτηματολογίων για τη διά ζώσης προσέγγιση. Στην ηλεκτρονική διανομή, ο σύνδεσμος της ψηφιακής φόρμας κοινοποιήθηκε σε ομάδες εκπαιδευτικών ΕΑΕ και απεστάλη μέσω email σε συναδέλφισσες/συναδέλφους και διευθύντριες/διευθυντές σχολικών μονάδων. Η συλλογή εντύπων απαντήσεων πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης του ερευνητή και μέσω επισκέψεων σε σχολικές μονάδες, διανεμήθηκαν έντυπα ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς που εργάζονταν σε Ειδικά Σχολεία και Τμήματα Ένταξης. Τα έντυπα συλλέγονταν σε κλειστούς φακέλους για τη διασφάλιση της ανωνυμίας (Bryman, 2016).

Στάδιο 3ο: Ολοκλήρωση και Κωδικοποίηση:

Με τη συγκέντρωση των 120 ερωτηματολογίων η διαδικασία συλλογής ολοκληρώθηκε. Στη συνέχεια, οι απαντήσεις από τα έντυπα ερωτηματολόγια καταχωρήθηκαν χειροκίνητα στην ψηφιακή βάση δεδομένων, ώστε να ενοποιηθούν με τις ηλεκτρονικές απαντήσεις. Ακολούθησε ο έλεγχος για τυχόν ελλείψεις ερωτηματολογίων και η κωδικοποίηση των δεδομένων προκειμένου να καταστούν έτοιμα για τη στατιστική ανάλυση με το πρόγραμμα SPSS (Creswell, 2016).

Σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, τηρήθηκαν αυστηρά οι αρχές της εθελοντικής συμμετοχής, της ανωνυμίας και της προστασίας των προσωπικών δεδομένων (GDPR), ενώ οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να αποχωρήσουν από την έρευνα σε οποιοδήποτε στάδιο πριν την οριστική υποβολή (Bryman, 2016· Creswell, 2016).

7.5. Ηθική και Δεοντολογία

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με αυστηρή προσήλωση στις αρχές της ακαδημαϊκής δεοντολογίας και τις διατάξεις περί προστασίας προσωπικών δεδομένων. Για τη διασφάλιση της ηθικής ακεραιότητας της διαδικασίας, ακολουθήθηκαν τα εξής βήματα:

1. Επίσημη Έγκριση του Ερευνητικού Πρωτοκόλλου:

Το ερευνητικό πρωτόκολλο της μελέτης υποβλήθηκε προς έλεγχο και έλαβε την επίσημη έγκριση από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας (Ε.Η.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στις 14/11/2025, με Αριθμό Πρωτοκόλλου 51320/2025 (βλ. Παράρτημα Δ', σελ. 162). Η έγκριση αυτή πιστοποιεί ότι η μεθοδολογία της έρευνας δεν ενέχει κινδύνους για τις/τους συμμετέχουσες/συμμετέχοντες και σέβεται την προσωπικότητά τους.

2. Ενημέρωση και Συγκατάθεση:

Πριν από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, όλες/όλοι οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες έλαβαν το Έντυπο Ενημέρωσης και Συγκατάθεσης (βλ. Παράρτημα Γ', σελ. 158). Μέσω αυτού, ενημερώθηκαν αναλυτικά για τον σκοπό της μελέτης, τη διαδικασία, τον προβλεπόμενο χρόνο συμπλήρωσης, καθώς και για το δικαίωμά τους να αποχωρήσουν από την έρευνα σε οποιοδήποτε στάδιο, χωρίς καμία απολύτως επίπτωση. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και η συγκατάθεση δόθηκε ρητά πριν την έναρξη της διαδικασίας.

3. Ανωνυμία και Προστασία Δεδομένων:

Η έρευνα διεξήχθη με πλήρη ανωνυμία. Δεν συλλέχθηκαν στοιχεία που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην ταυτοποίηση των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων (όπως ονοματεπώνυμο ή ακριβής τόπος εργασίας). Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας Google Forms αποθηκεύτηκαν σε ασφαλή, κρυπτογραφημένο λογαριασμό, ενώ τα έντυπα ερωτηματολόγια φυλάχθηκαν σε ασφαλές μέρος. Η διαχείριση του υλικού έγινε αποκλειστικά από τον ερευνητή για τους σκοπούς της παρούσας διπλωματικής εργασίας, σύμφωνα με τον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Δεδομένων (GDPR).

Επιπλέον, η δέσμευση του ερευνητή και η ευθυγράμμιση της διαδικασίας με την πολιτική προστασίας δεδομένων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων επικυρώνεται από την επίσημη «Δήλωση Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα» που περιλαμβάνεται στις προκαταρκτικές σελίδες της εργασίας (σελ. 5). Στη δήλωση αυτή ορίζονται ρητά τα δικαιώματα των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων, καθώς και τα στοιχεία επικοινωνίας της Υπεύθυνης Προστασίας Δεδομένων (DPO) του Ιδρύματος, διασφαλίζοντας τη θεσμική θωράκιση της ερευνητικής διαδικασίας.

4. Χρήση Δεδομένων:

Οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες διαβεβαιώθηκαν ότι οι απαντήσεις τους θα αναλυθούν αποκλειστικά με ομαδοποιημένο τρόπο (στατιστική ανάλυση) και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ακαδημαϊκούς σκοπούς, διασφαλίζοντας ότι καμία ατομική απάντηση δεν θα είναι ανιχνεύσιμη στην τελική αναφορά της έρευνας (Bryman, 2016).

7.6. Στατιστική Επεξεργασία

Στην παρούσα μελέτη, για την περιγραφή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν απόλυτες και σχετικές συχνότητες, δηλαδή πλήθη και ποσοστά, για τις κατηγορικές μεταβλητές, ενώ για τις συνεχείς μεταβλητές υπολογίστηκαν μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστες και μέγιστες τιμές. Επιπλέον, σε περιπτώσεις όπου χρησιμοποιήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι, παρουσιάστηκαν διάμεσοι και ενδοτεταρτημοριακά εύρη, ώστε να αποτυπωθεί πληρέστερα η κατανομή των δεδομένων (Κατσής κ.συν., 2010).

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων μέσω του συντελεστή Cronbach's alpha, προκειμένου να εκτιμηθεί η εσωτερική συνέπεια των επιμέρους κλιμάκων και υποκλιμάκων (Creswell, 2016). Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι κανονικότητας, με στόχο να εκτιμηθεί η κατανομή των συνεχών μεταβλητών και να επιλεγούν οι κατάλληλες στατιστικές δοκιμασίες (Κατσής κ.συν., 2010).

Για τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης και των βασικών ψυχομετρικών διαστάσεων, όπως η Οργανωσιακή Δέσμευση, η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής και η Αυτο-Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman's rho (Κατσή κ.συν., 2010).

Παράλληλα, για τη σύγκριση της συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης ως προς κατηγορικές δημογραφικές, εκπαιδευτικές και εργασιακές μεταβλητές εφαρμόστηκαν αναλύσεις διακύμανσης, καθώς και έλεγχοι πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, όπου εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ περισσότερων από δύο ομάδων, ενώ σε περιπτώσεις όπου η κατανομή των δεδομένων ή τα χαρακτηριστικά των ομάδων το απαιτούσαν εφαρμόστηκε μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis (Κατσή κ.συν., 2010).

Επιπρόσθετα, για τη σύγκριση δύο ανεξάρτητων ομάδων χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t ανεξάρτητων δειγμάτων, ενώ σε περιπτώσεις όπου η κατανομή των δεδομένων ή τα χαρακτηριστικά των ομάδων το απαιτούσαν εφαρμόστηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney (Κατσή κ.συν., 2010).

Τέλος, για τη διερεύνηση των παραγόντων που προβλέπουν τη συνολική Πρόθεση Αποχώρησης εφαρμόστηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση, ενώ ελέγχθηκαν οι βασικές παραδοχές του μοντέλου, όπως η κανονικότητα των καταλοίπων, η ετεροσκεδαστικότητα, η αυτοσυσχέτιση και η πολυσυγγραμμικότητα (Κατσή κ.συν., 2010). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο $p < 0.05$ και όλες οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το λογισμικό IBM SPSS Statistics (έκδοση 29.0).

8. Παρουσίαση και Ανάλυση Αποτελεσμάτων

8.1. Περιγραφικά Στατιστικά των Διαστάσεων

8.1.1. ΕΕ1: Ποια είναι τα επίπεδα των υπό μελέτη μεταβλητών στις/στους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ;

Στον Πίνακα 8.1 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των τριών διαστάσεων της Organizational Commitment Scale, δηλαδή της Συναισθηματικής Δέσμευσης, της Δέσμευσης Συνέχειας και της Κανονιστικής Δέσμευσης. Ειδικότερα, η Δέσμευση Συνέχειας εμφανίζει την υψηλότερη μέση τιμή, με μέση τιμή 4.67 και τυπική απόκλιση 1.52, ενώ οι τιμές της κυμαίνονται από 1.00 έως 7.00. Ακολουθεί η Συναισθηματική Δέσμευση, η οποία παρουσιάζει επίσης σχετικά υψηλή μέση τιμή, με μέση τιμή 4.66 και τυπική απόκλιση 1.45, με εύρος τιμών από 1.00 έως 7.00. Αντίθετα, η Κανονιστική Δέσμευση καταγράφει τη χαμηλότερη μέση τιμή, με μέση τιμή 3.83 και τυπική απόκλιση 1.18, ενώ οι τιμές της κυμαίνονται από 1.00 έως 6.75. Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα Δέσμευσης Συνέχειας και Συναισθηματικής Δέσμευσης, ενώ η Κανονιστική Δέσμευση παρουσιάζεται συγκριτικά χαμηλότερη.

Πίνακας 8.1

Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των διαστάσεων της Organizational Commitment Scale

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Συναισθηματική Δέσμευση (Affective Commitment)	120	1.00	7.00	4.66	1.45
Δέσμευση Συνέχειας (Continuance Commitment)	120	1.00	7.00	4.67	1.52
Κανονιστική Δέσμευση (Normative Commitment)	119	1.00	6.75	3.83	1.18

Στον Πίνακα 8.2 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των επιμέρους διαστάσεων της κλίμακας Work-Related Quality of Life. Ειδικότερα, η Ικανοποίηση από την Εργασία και την Καριέρα εμφανίζει την υψηλότερη μέση τιμή, με μέση τιμή 3.82 και τυπική απόκλιση 0.64, ενώ οι τιμές της κυμαίνονται από 2.00

έως 5.00. Ακολουθεί η Γενική Ευημερία, με μέση τιμή 3.84 και τυπική απόκλιση 0.78, καθώς και ο Έλεγχος στην Εργασία, με μέση τιμή 3.71 και τυπική απόκλιση 0.76, στοιχεία που δείχνουν ότι οι συγκεκριμένες διαστάσεις αξιολογούνται σε σχετικά υψηλό επίπεδο από τις/τους συμμετέχουσες/συμμετέχοντες.

Επιπλέον, οι Συνθήκες Εργασίας παρουσιάζουν μέση τιμή 3.69 και τυπική απόκλιση 0.88, ενώ η Ισορροπία Εργασίας-Προσωπικής Ζωής εμφανίζει μέση τιμή 3.66 και τυπική απόκλιση 0.89, καταγράφοντας επίσης μέτρια προς θετική αποτίμηση. Αντίθετα, η χαμηλότερη μέση τιμή παρατηρείται στη διάσταση του Εργασιακού Στρες, με μέση τιμή 3.01 και τυπική απόκλιση 0.98, ενώ το εύρος των τιμών της εκτείνεται από 1.00 έως 5.00. Συνολικά, τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες αξιολογούν θετικά τις περισσότερες διαστάσεις της Ποιότητας Εργασιακής Ζωής, με υψηλότερη την Ικανοποίηση από την Εργασία και την Καριέρα και χαμηλότερη τη διάσταση του Εργασιακού Στρες.

Πίνακας 8.2

Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των διαστάσεων της κλίμακας Work-Related Quality of Life

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ικανοποίηση από την Εργασία και την Καριέρα (Job Career Satisfaction)	120	2.00	5.00	3.82	.64
Έλεγχος στην Εργασία (Control At Work)	120	1.67	5.00	3.71	.76
Γενική Ευημερία (General Wellbeing)	120	1.00	5.00	3.84	.78
Ισορροπία Εργασίας-Προσωπικής Ζωής (Home Work Interface)	120	1.33	5.00	3.66	.89
Εργασιακό Στρες (Stress At Work)	120	1.00	5.00	3.01	.98
Συνθήκες Εργασίας (Working Conditions)	120	1.00	5.00	3.69	.88

Στον παρακάτω Πίνακα 8.3 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των επιμέρους διαστάσεων και της συνολικής βαθμολογίας της κλίμακας Teachers' Sense of Efficacy Scale. Ειδικότερα, η Αυτο-αποτελεσματικότητα στις Διδακτικές Στρατηγικές εμφανίζει την υψηλότερη μέση τιμή, με μέση τιμή 7.09 και τυπική απόκλιση 1.13, ενώ οι τιμές της κυμαίνονται από 4.75 έως 9.00. Ακολουθεί η

Συνολική Αυτο-αποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικού, με μέση τιμή 6.93 και τυπική απόκλιση 1.11, με τιμές της κυμαίνονται από 4.46 έως 9.00. Στη συνέχεια, η Αυτο-αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης με μέση τιμή, με μέση τιμή 6.85 και τυπική απόκλιση 1.18, ενώ το εύρος των τιμών της εκτείνεται από 3.88 έως 9.00. Τέλος, η Αυτο-αποτελεσματικότητα στην Εμπλοκή των Μαθητριών/Μαθητών, με μέση τιμή 6.83 και τυπική απόκλιση 1.15 ενώ το εύρος των τιμών της εκτείνεται από 3.63 έως 9.00. Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες εμφανίζουν σχετικά υψηλά επίπεδα αντιλαμβανόμενης Αυτο-αποτελεσματικότητας, τόσο σε επίπεδο επιμέρους διαστάσεων όσο και σε επίπεδο συνολικής βαθμολογίας, με την υψηλότερη τιμή να καταγράφεται στη διάσταση των Διδακτικών Στρατηγικών και τη χαμηλότερη στη διάσταση της Διαχείρισης της Τάξης.

Πίνακας 8.3

Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των διαστάσεων της κλίμακας Teachers' Sense of Efficacy Scale

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Αυτο-αποτελεσματικότητα στην Εμπλοκή των Μαθητριών/Μαθητών (Student Engagement)	120	3.63	9.00	6.83	1.15
Αυτο-αποτελεσματικότητα στις Διδακτικές Στρατηγικές (Instructional Strategies)	120	4.75	9.00	7.09	1.13
Αυτο-αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης (Classroom Management)	120	3.88	9.00	6.85	1.18
Συνολική Αυτο-αποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικού (Teachers' Sense of Efficacy Scale)	120	4.46	9.00	6.93	1.11

Στον Πίνακα 8.4 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία της κλίμακας Turnover Intention Scale, η οποία αποτυπώνει τη συνολική Πρόθεση Αποχώρησης των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, η Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης υπολογίστηκε για 120 συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, με τις τιμές να κυμαίνονται από 6.00 έως 30.00. Η μέση τιμή της κλίμακας ανέρχεται σε 15.23, ενώ η τυπική απόκλιση είναι 5.40, γεγονός που δείχνει ότι οι απαντήσεις

παρουσιάζουν σχετική διασπορά γύρω από τη μέση τιμή. Συνολικά, τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι η Πρόθεση Αποχώρησης των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων διαμορφώνεται σε μέτριο επίπεδο (τιμή 2,54 στις τιμές 1,00 έως 5,00).

Πίνακας 8.4

Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία της κλίμακας Turnover Intention Scale

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης (Turnover Intention Scale)	120	6.00	30.00	15.23	5.40

8.2 Επαγωγική Ανάλυση

Για την πληρέστερη και σαφέστερη αποτύπωση των ευρημάτων, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων δομείται με βάση τα τέσσερα (4) κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας.

8.2.1. ΕΕ2: Πώς συσχετίζονται η Οργανωσιακή Δέσμευση, η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής και η Διδακτική Αυτο-αποτελεσματικότητα με την Πρόθεση Αποχώρησης;

Στον Πίνακα 8.5 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της Organizational Commitment Scale και της Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης, όπως εκτιμήθηκαν με τον συντελεστή Spearman's rho. Ειδικότερα, η Συναισθηματική Δέσμευση εμφανίζει μέτρια αρνητική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης, με συντελεστή συσχέτισης $r = -0.469$, $p < 0.001$ και $N = 120$. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι όσο υψηλότερη είναι η συναισθηματική δέσμευση των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων, τόσο χαμηλότερη τείνει να είναι η πρόθεσή τους να αποχωρήσουν. Παράλληλα, η Δέσμευση Συνέχειας παρουσιάζει πολύ ασθενή αρνητική συσχέτιση με τη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης, με $r = -0.064$, $p = 0.485$ και $N = 120$, η οποία δεν είναι στατιστικά σημαντική. Αντίθετα, η Κανονιστική Δέσμευση εμφανίζει ασθενή προς μέτρια αρνητική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης, με $r = -0.287$, $p = 0.002$ και $N = 119$.

Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η χαμηλότερη Πρόθεση Αποχώρησης συνδέεται κυρίως με υψηλότερα επίπεδα Συναισθηματικής Δέσμευσης και, σε μικρότερο βαθμό, με υψηλότερα επίπεδα Κανονιστικής Δέσμευσης, ενώ η Δέσμευση Συνέχειας δεν φαίνεται να σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την Πρόθεση Αποχώρησης στο συνολικό δείγμα. Οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις απεικονίζονται στα ακόλουθα Γραφήματα 8.1 και 8.2.

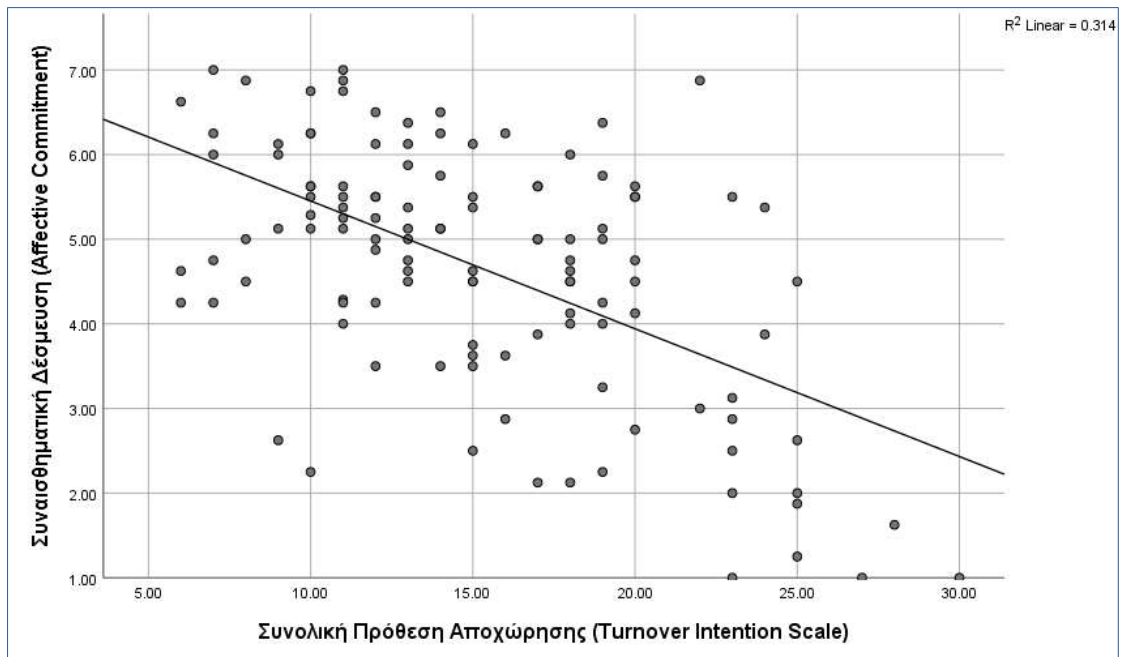
Πίνακας 8.5

Συσχέτιση των διαστάσεων της Οργανωσιακής Δέσμευσης με τη συνολική Πρόθεση Αποχώρησης

			Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης (Turnover Intention Scale)
Spearman's rho	Συναισθηματική Δέσμευση (Affective Commitment)	Συντελεστής συσχέτισης	-.469
		p	<.001
		N	120
	Δέσμευση Συνέχειας (Continuance Commitment)	Συντελεστής συσχέτισης	-.064
		p	.485
		N	120
	Κανονιστική Δέσμευση (Normative Commitment)	Συντελεστής συσχέτισης	-.287
		p	.002
		N	119

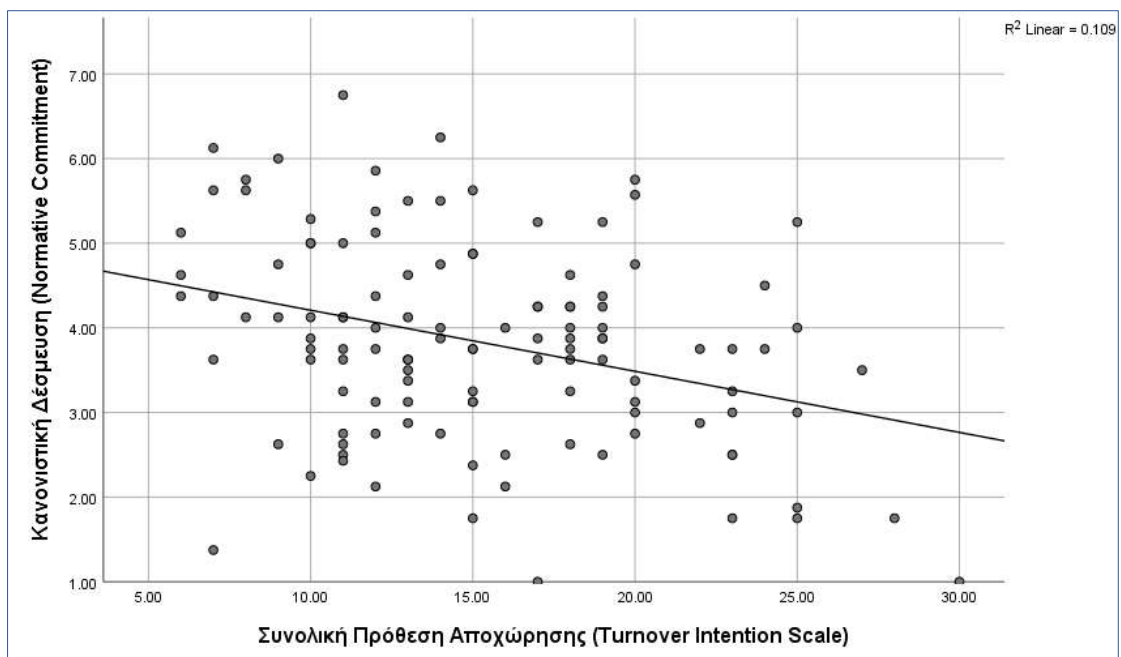
Γράφημα 8.1

Διασπορά της σχέσης μεταξύ Συναισθηματικής Δέσμευσης και Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης



Γράφημα 8.2

Διασπορά της σχέσης μεταξύ Κανονιστικής Δέσμευσης και Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης



Στον παρακάτω Πίνακα 8.6 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της κλίμακας Work-Related Quality of Life και της Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης, όπως εκτιμήθηκαν με τον συντελεστή Spearman's rho. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι όλες οι διαστάσεις της Ποιότητας Εργασιακής Ζωής συσχετίζονται αρνητικά και στατιστικά σημαντικά με την Πρόθεση Αποχώρησης, καθώς σε όλες τις περιπτώσεις η τιμή του p είναι μικρότερη από 0.001.

Ειδικότερα, η Ικανοποίηση από την Εργασία και την Καριέρα εμφανίζει ισχυρή αρνητική συσχέτιση με τη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης, με $r = -0.633$, γεγονός που σημαίνει ότι όσο υψηλότερη είναι η ικανοποίηση των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων από την εργασία και την επαγγελματική τους πορεία, τόσο χαμηλότερη τείνει να είναι η πρόθεσή τους να αποχωρήσουν. Αντίστοιχα, η Γενική Ευημερία παρουσιάζει επίσης ισχυρή αρνητική συσχέτιση με την Πρόθεση Αποχώρησης, με $r = -0.632$, στοιχείο που υποδηλώνει ότι οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες που αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα γενικής ευημερίας τείνουν να εμφανίζουν μικρότερη Πρόθεση Αποχώρησης από την εργασία τους.

Παράλληλα, η Ισορροπία Εργασίας-Προσωπικής Ζωής συσχετίζεται αρνητικά και στατιστικά σημαντικά με τη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης, με $r = -0.549$, γεγονός που δείχνει ότι όσο καλύτερη είναι η αντιλαμβανόμενη ισορροπία ανάμεσα στην επαγγελματική και την προσωπική ζωή, τόσο μειώνεται η τάση αποχώρησης. Επιπλέον, οι Συνθήκες Εργασίας παρουσιάζουν αρνητική συσχέτιση με την Πρόθεση Αποχώρησης, με $r = -0.532$, υποδηλώνοντας ότι οι ευνοϊκότερες συνθήκες στο εργασιακό περιβάλλον συνδέονται με χαμηλότερη Πρόθεση Αποχώρησης.

Όσον αφορά τη διάσταση του Εργασιακού Στρες, καταγράφεται επίσης αρνητική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης, με $r = -0.460$ και $p < 0.001$. Η συγκεκριμένη σχέση θα πρέπει να ερμηνευθεί υπό το πρίσμα της κωδικοποίησης της διάστασης, καθώς οι υψηλότερες τιμές αποτυπώνουν ευνοϊκότερη αξιολόγηση ως προς το εργασιακό στρες, δηλαδή χαμηλότερη επιβάρυνση ή καλύτερη διαχείρισή του. Συνεπώς, όσο υψηλότερη είναι η βαθμολογία στη διάσταση αυτή, τόσο χαμηλότερη τείνει να είναι η Πρόθεση Αποχώρησης των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων. Τέλος, ο Έλεγχος στην Εργασία εμφανίζει αρνητική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης, με $r = -0.392$, γεγονός που δείχνει ότι όσο περισσότερο οι

συμμετέχουσες/συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται ότι έχουν έλεγχο στο εργασιακό τους πλαίσιο, τόσο μικρότερη είναι η τάση τους να αποχωρήσουν. Συνολικά, τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η υψηλότερη Ποιότητα Εργασιακής Ζωής συνδέεται με μειωμένη Πρόθεση Αποχώρησης, με τις ισχυρότερες σχέσεις να εντοπίζονται στην Ικανοποίηση από την Εργασία και την Καριέρα και στη Γενική Ευημερία. Οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις απεικονίζονται στα ακόλουθα Γραφήματα 8.3 έως 8.8.

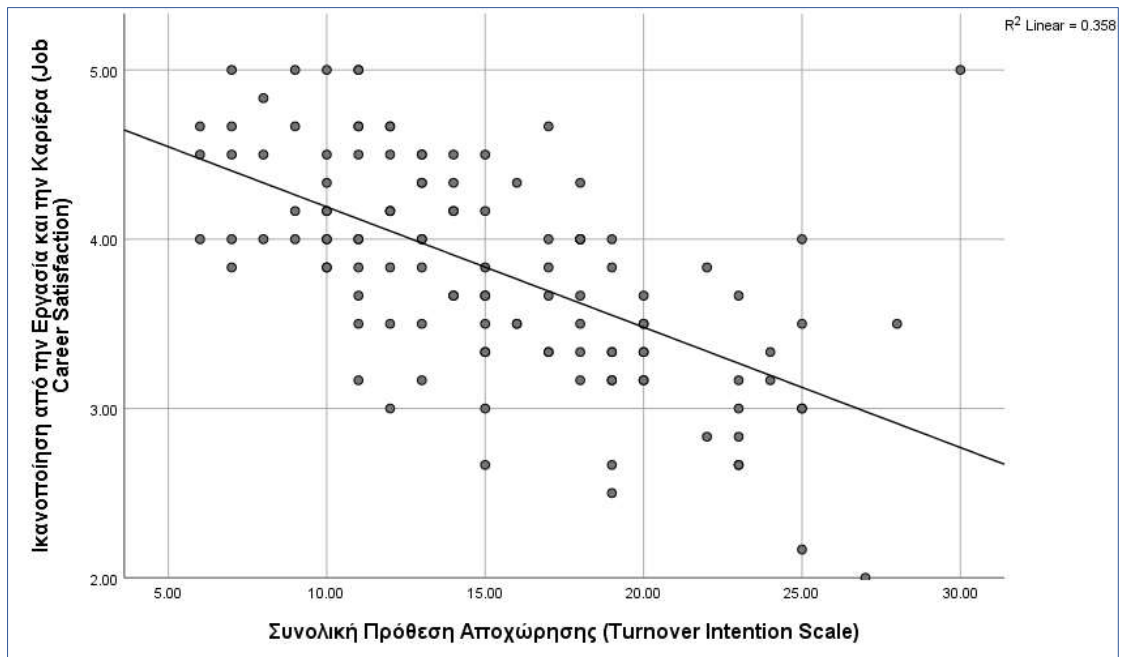
Πίνακας 8.6

Συσχέτιση των διαστάσεων της Ποιότητας Εργασιακής Ζωής με τη συνολική Πρόθεση Αποχώρησης

		Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης (Turnover Intention Scale)	
Spearman's rho	Ικανοποίηση από την Εργασία και την Καριέρα (Job Career Satisfaction)	Συντελεστής συσχέτισης	-.633
		p	<.001
		N	120
	Έλεγχος στην Εργασία (Control At Work)	Συντελεστής συσχέτισης	-.392
		p	<.001
		N	120
	Γενική Ευημερία (General Wellbeing)	Συντελεστής συσχέτισης	-.632
		p	<.001
		N	120
	Ισορροπία Εργασίας- Προσωπικής Ζωής (Home Work Interface)	Συντελεστής συσχέτισης	-.549
		p	<.001
		N	120
	Εργασιακό Στρες (Stress At Work)	Συντελεστής συσχέτισης	-.460
		p	<.001
		N	120
	Συνθήκες Εργασίας (Working Conditions)	Συντελεστής συσχέτισης	-.532
		p	<.001
		N	120

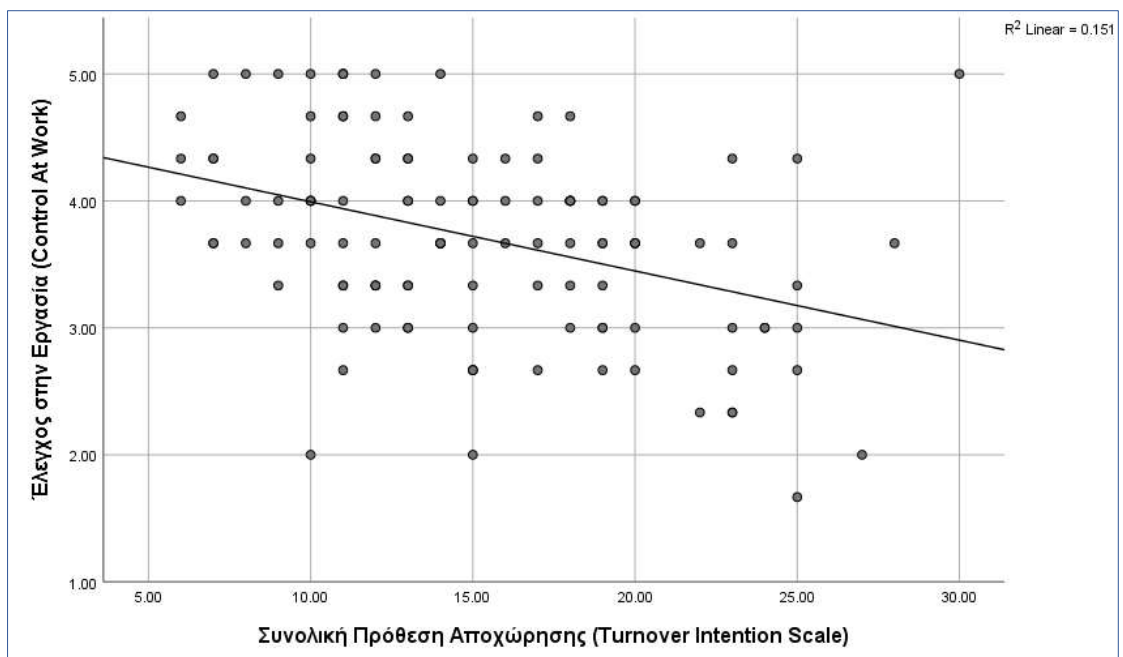
Γράφημα 8.3

Διασπορά της σχέσης μεταξύ Ικανοποίησης από την Εργασία και την Καριέρα και Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης



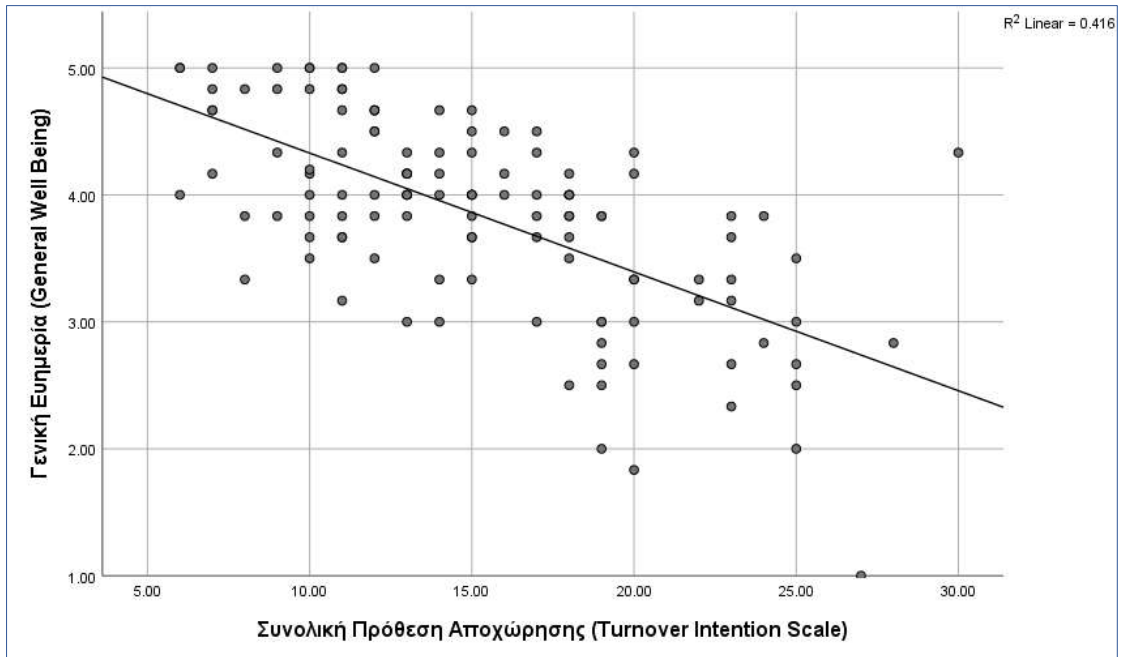
Γράφημα 8.4

Διασπορά της σχέσης μεταξύ Ελέγχου στην Εργασία και την Καριέρα και Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης



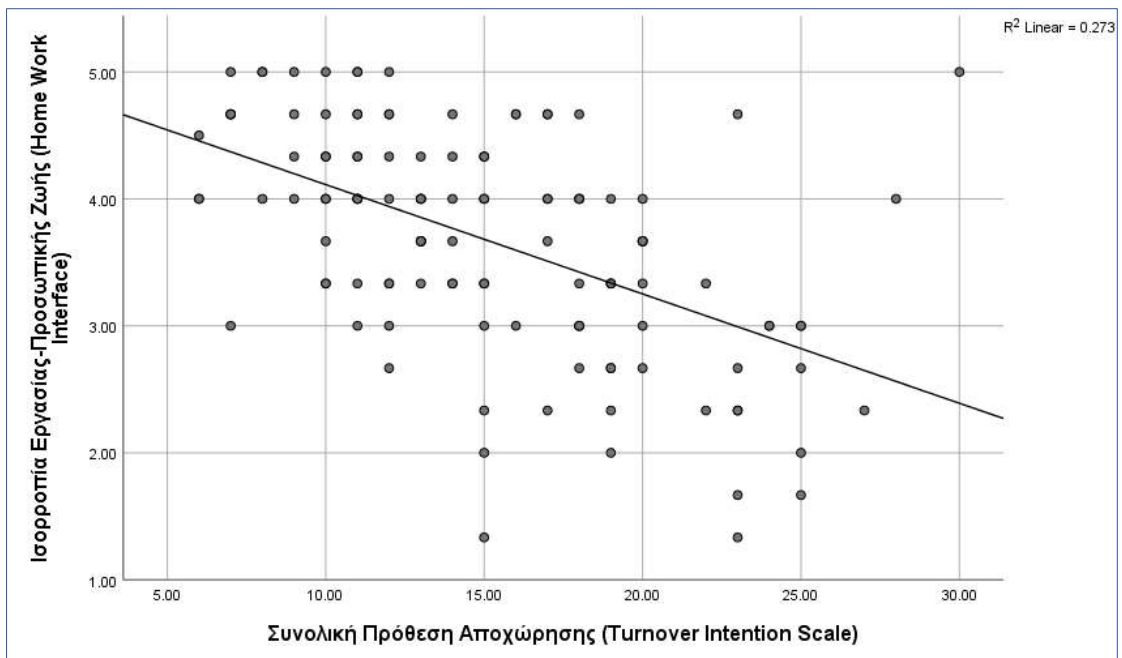
Γράφημα 8.5

Διασπορά της σχέσης μεταξύ Γενικής Ευημερίας και την Καριέρα και Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης



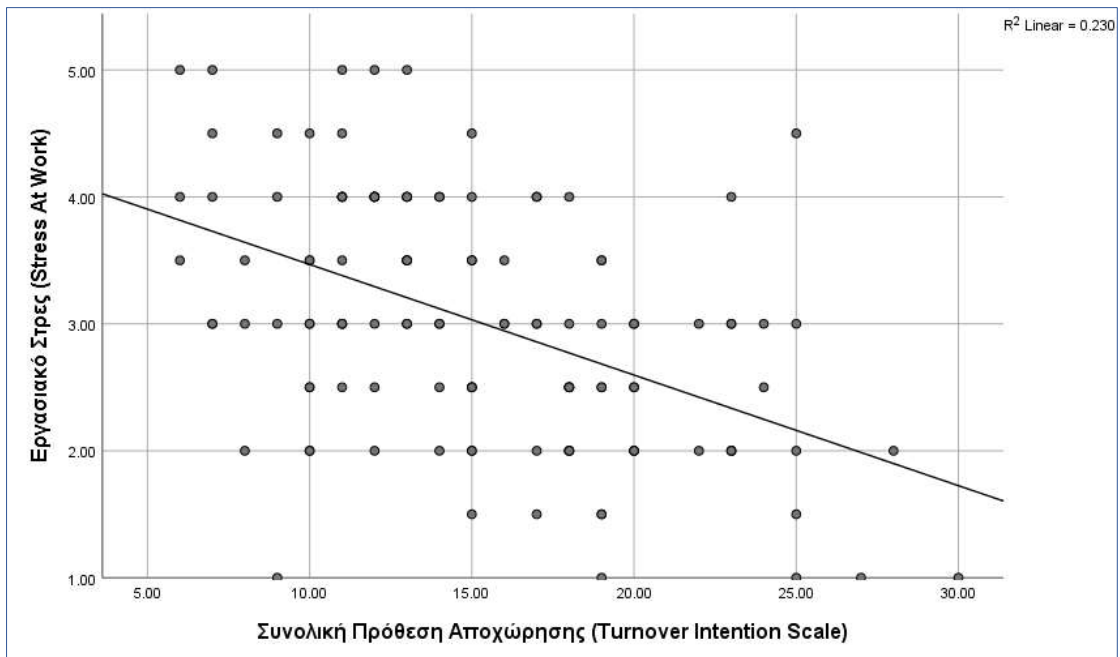
Γράφημα 8.6

Διασπορά της σχέσης μεταξύ Ισορροπίας Εργασίας-Προσωπικής Ζωής και την Καριέρα και Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης



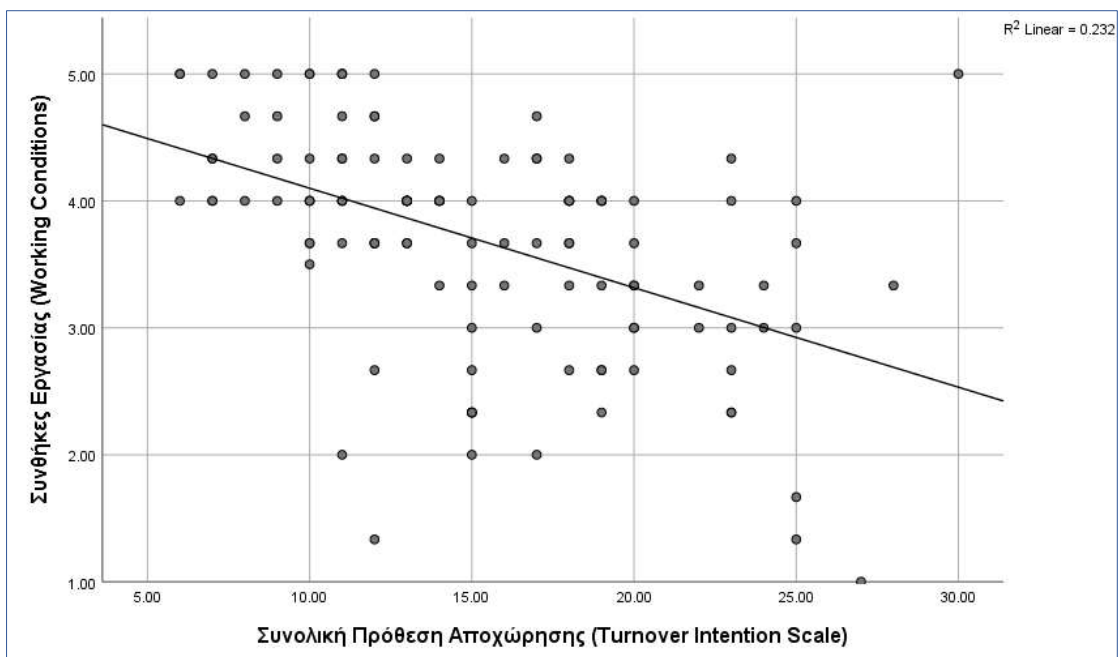
Γράφημα 8.7

Διασπορά της σχέσης μεταξύ Εργασιακού Στρες και την Καριέρα και Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης



Γράφημα 8.8

Διασπορά της σχέσης μεταξύ Συνθηκών Εργασίας και την Καριέρα και Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης



Στον Πίνακα 8.7 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της κλίμακας Teachers' Sense of Efficacy Scale και της Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης, όπως εκτιμήθηκαν με τον συντελεστή Spearman's rho. Ειδικότερα, όλες οι διαστάσεις της Αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών εμφανίζουν αρνητική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την Πρόθεση Αποχώρησης, καθώς σε όλες τις περιπτώσεις η τιμή του p είναι μικρότερη από 0.001. Πιο αναλυτικά, η Αυτο-αποτελεσματικότητα στην Εμπλοκή των Μαθητριών/Μαθητών παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης, με $r = -0.391$, γεγονός που σημαίνει ότι όσο υψηλότερη είναι η αντιλαμβανόμενη ικανότητα των εκπαιδευτικών να εμπλέκουν ενεργά τις μαθήτριες και τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, τόσο χαμηλότερη τείνει να είναι η πρόθεσή τους να αποχωρήσουν.

Παράλληλα, η Συνολική Αυτο-αποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικού εμφανίζει επίσης αρνητική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την Πρόθεση Αποχώρησης, με $r = -0.387$, στοιχείο που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη συνολική αίσθηση επαγγελματικής επάρκειας τείνουν να αναφέρουν χαμηλότερη Πρόθεση Αποχώρησης. Επιπλέον, η Αυτο-αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με τη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης, με $r = -0.363$, υποδηλώνοντας ότι όσο περισσότερο οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες αισθάνονται αποτελεσματικοί στη διαχείριση της τάξης, τόσο μικρότερη είναι η τάση τους να αποχωρήσουν.

Αντίστοιχα, η Αυτο-αποτελεσματικότητα στις Διδακτικές Στρατηγικές εμφανίζει αρνητική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση, με $r = -0.361$, γεγονός που σημαίνει ότι οι υψηλότερες αντιλήψεις αποτελεσματικότητας ως προς την επιλογή και εφαρμογή διδακτικών στρατηγικών συνδέονται με χαμηλότερη Πρόθεση Αποχώρησης. Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι η αυξημένη αντιλαμβανόμενη Αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, τόσο συνολικά όσο και στις επιμέρους διαστάσεις της, συνδέεται με μειωμένη Πρόθεση Αποχώρησης, με την ισχυρότερη συσχέτιση να καταγράφεται στη διάσταση της Εμπλοκής των Μαθητριών/Μαθητών. Οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις απεικονίζονται στα ακόλουθα Γραφήματα 8.9 έως 8.12.

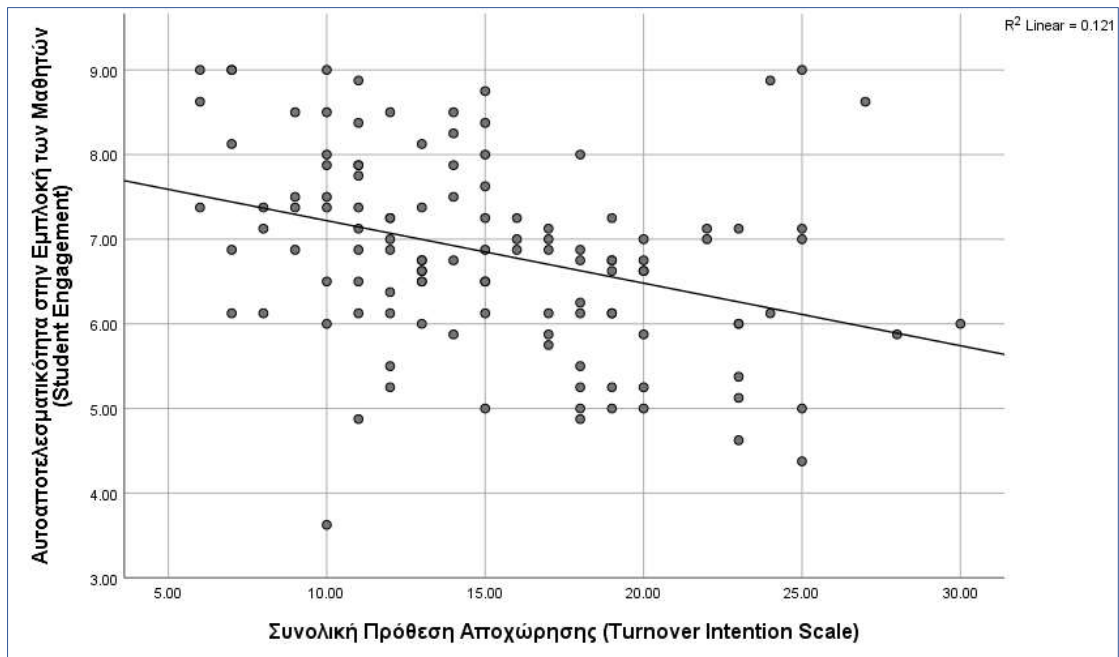
Πίνακας 8.7

Συσχέτιση των διαστάσεων της Αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με τη συνολική Πρόθεση Αποχώρησης

			Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης (Turnover Intention Scale)
Spearman's rho	Αυτο-αποτελεσματικότητα στην Εμπλοκή των Μαθητριών/Μαθητών (Student Engagement)	Συντελεστής συσχέτισης p N	-.391 <.001 120
	Αυτο-αποτελεσματικότητα στις Διδακτικές Στρατηγικές (Instructional Strategies)	Συντελεστής συσχέτισης p N	-.361 <.001 120
	Αυτο-αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης (Classroom Management)	Συντελεστής συσχέτισης p N	-.363 <.001 120
	Συνολική Αυτο-αποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικού (Teachers' Sense of Efficacy Scale)	Συντελεστής συσχέτισης p N	-.387 <.001 120

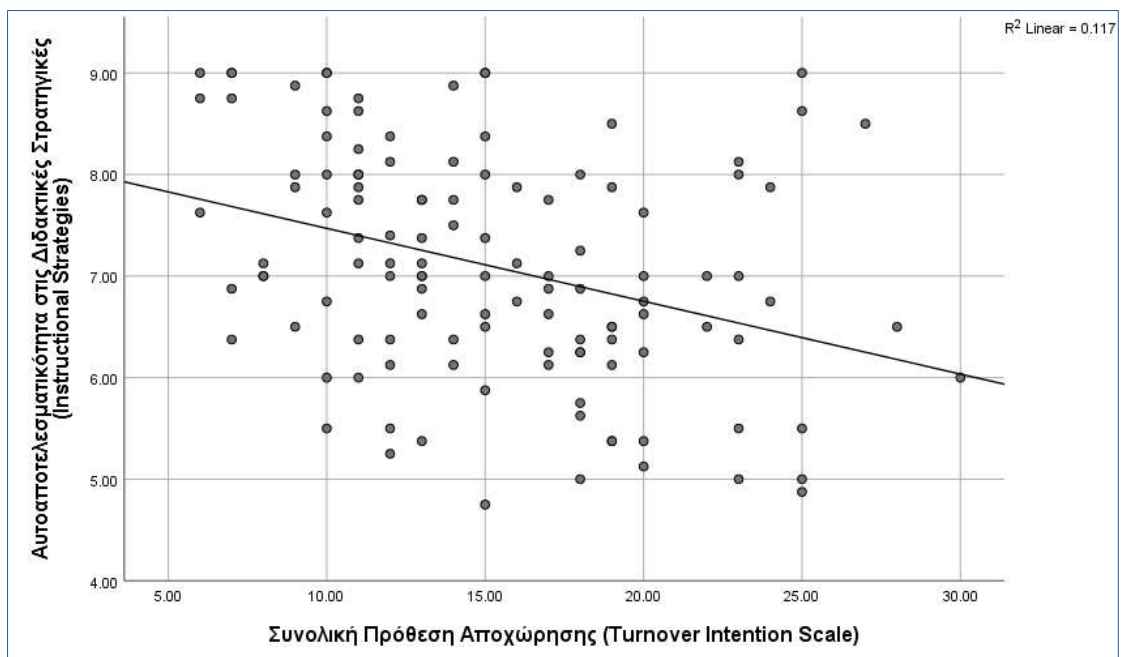
Γράφημα 8.9

Διασπορά της σχέσης μεταξύ Αυτο-αποτελεσματικότητας στην Εμπλοκή των Μαθητριών/Μαθητών και Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης



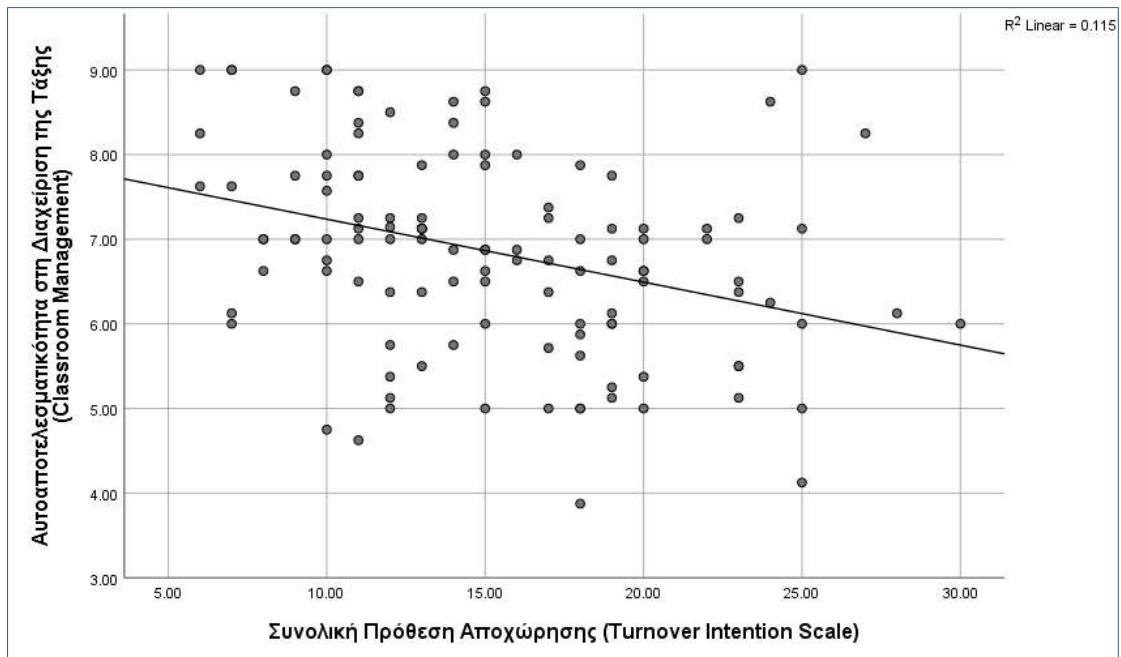
Γράφημα 8.10

Διασπορά της σχέσης μεταξύ Αυτο-αποτελεσματικότητας στις Διδακτικές Στρατηγικές και Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης



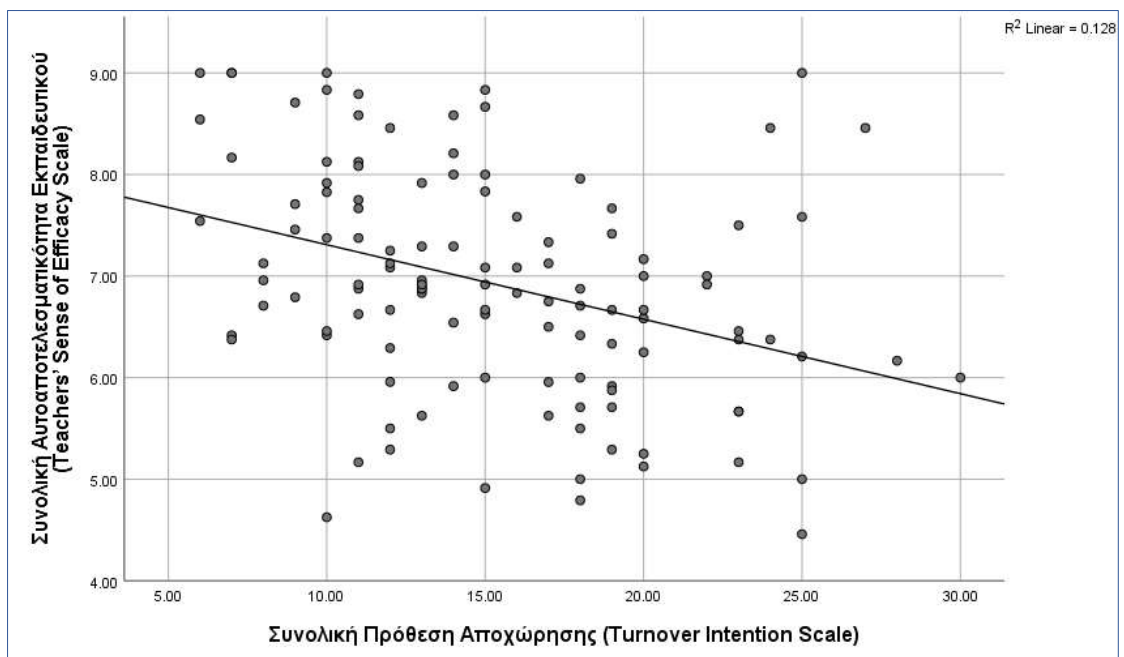
Γράφημα 8.11

Διασπορά της σχέσης μεταξύ Αυτο-αποτελεσματικότητας στη Διαχείριση της Τάξης και Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης



Γράφημα 8.12

Διασπορά της σχέσης μεταξύ Συνολικής Αυτο-αποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικού και Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης



8.2.2. ΕΕ3: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στην Πρόθεση Αποχώρησης ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά;

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι συσχέτισης και διαφορών μεταξύ της Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης (Turnover Intention Scale) και των δημογραφικών, εκπαιδευτικών και εργασιακών χαρακτηριστικών των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων, με σκοπό να διερευνηθεί εάν η Πρόθεση Αποχώρησης διαφοροποιείται ή σχετίζεται με επιμέρους χαρακτηριστικά του δείγματος. Ωστόσο, για λόγους σαφήνειας και οικονομίας στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων, στους πίνακες και στην αντίστοιχη ερμηνευτική περιγραφή που ακολουθούν παρουσιάζονται μόνο οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ή διαφορές».

Στον Πίνακα 8.8 παρουσιάζονται οι διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης (Turnover Intention Scale) ως προς την ηλικιακή ομάδα των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης προκύπτει ότι η ηλικιακή ομάδα διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης, $F = 3.713$, $p = 0.007$. Ειδικότερα, η υψηλότερη μέση τιμή καταγράφεται στις/στους συμμετέχουσες/συμμετέχοντες ηλικίας έως 29 ετών, με μέση τιμή 16.65 και τυπική απόκλιση 5.52, ενώ ακολουθούν οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες ηλικίας 30-39 ετών, με μέση τιμή 15.73 και τυπική απόκλιση 5.50. Αντίθετα, χαμηλότερες μέσες τιμές εμφανίζονται στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, καθώς οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες ηλικίας 40-49 ετών παρουσιάζουν μέση τιμή 14.08 και τυπική απόκλιση 4.98, οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες ηλικίας 50-59 ετών μέση τιμή 13.36 και τυπική απόκλιση 4.01, ενώ η χαμηλότερη μέση τιμή καταγράφεται στους συμμετέχουσες/συμμετέχοντες ηλικίας 60 ετών και άνω, με μέση τιμή 8.80 και τυπική απόκλιση 1.64.

Επιπλέον, οι πολλαπλές συγκρίσεις με τη διόρθωση Bonferroni έδειξαν ότι η στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ της ηλικιακής ομάδας έως 29 ετών και της ομάδας 60 ετών και άνω, με διαφορά μέσων τιμών 7.85 και $p = 0.016$. Συνεπώς, οι νεότερες/νεότεροι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερη Πρόθεση Αποχώρησης σε σύγκριση με τις/τους συμμετέχουσες/συμμετέχοντες ηλικίας 60 ετών και άνω. Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι η Πρόθεση Αποχώρησης τείνει να μειώνεται όσο αυξάνεται η ηλικία, με

τη σημαντικότερη διαφοροποίηση να παρατηρείται ανάμεσα στη νεότερη και στη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα. Η στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση απεικονίζεται στο ακόλουθο Γράφημα 8.13.

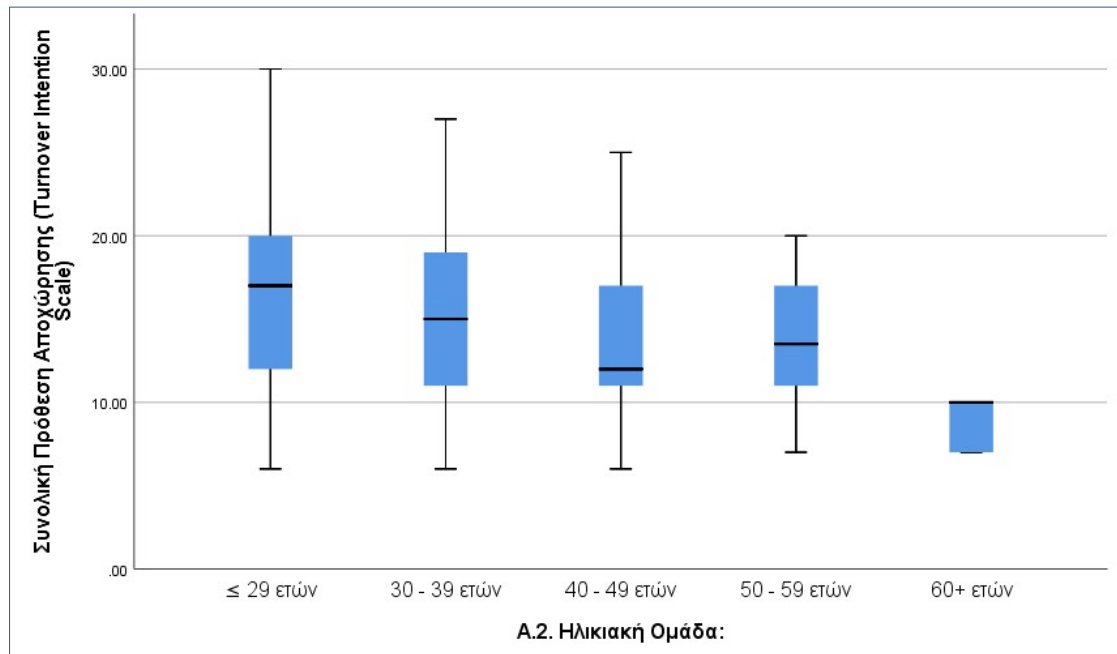
Πίνακας 8.8

Διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης ως προς την ηλικιακή ομάδα των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων

	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	95% Δ.Ε.		F	p
				Κάτω όριο	Άνω όριο		
≤ 29 ετών	51	16.65	5.52	15.10	18.20	3.713	.007
30 - 39 ετών	26	15.73	5.50	13.51	17.95		
40 - 49 ετών	24	14.08	4.98	11.98	16.19		
50 - 59 ετών	14	13.36	4.01	11.04	15.67		
60+ ετών	5	8.80	1.64	6.76	10.84		
Σύνολο	120	15.23	5.40	14.25	16.20		

Γράφημα 8.13

Διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης ως προς την ηλικιακή ομάδα των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων



Στον Πίνακα 8.9 παρουσιάζονται οι διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης (Turnover Intention Scale) ως προς την οικογενειακή κατάσταση των

συμμετεχουσών/συμμετεχόντων. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης προκύπτει ότι η οικογενειακή κατάσταση διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης, $F = 3.569$, $p = 0.031$. Ειδικότερα, η υψηλότερη μέση τιμή καταγράφεται στις/στους διαζευγμένες/διαζευγμένους συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, με μέση τιμή 17.29 και τυπική απόκλιση 5.71, ενώ ακολουθούν οι άγαμες/άγαμοι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες, με μέση τιμή 16.09 και τυπική απόκλιση 5.42. Αντίθετα, οι έγγαμες/έγγαμοι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες παρουσιάζουν τη χαμηλότερη μέση τιμή, με μέση τιμή 13.60 και τυπική απόκλιση 5.01.

Επιπλέον, οι πολλαπλές συγκρίσεις με τη διόρθωση Bonferroni έδειξαν ότι η στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των έγγαμων και των άγαμων συμμετεχουσών/συμμετεχόντων, με διαφορά μέσων τιμών -2.49 και $p = 0.047$. Συνεπώς, οι άγαμες/άγαμοι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερη Πρόθεση Αποχώρησης σε σύγκριση με τις/τους έγγαμες/έγγαμους. Αντίθετα, οι συγκρίσεις που περιλαμβάνουν τις/τους διαζευγμένες/διαζευγμένους δεν είναι στατιστικά σημαντικές, γεγονός που πιθανόν συνδέεται και με το μικρό μέγεθος της συγκεκριμένης ομάδας. Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι η Πρόθεση Αποχώρησης διαφοροποιείται ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση, με τις/τους άγαμες/άγαμοι να παρουσιάζουν υψηλότερη Πρόθεση Αποχώρησης από έγγαμες/έγγαμοι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες. Η στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση απεικονίζεται στο ακόλουθο Γράφημα 8.14.

Πίνακας 8.9

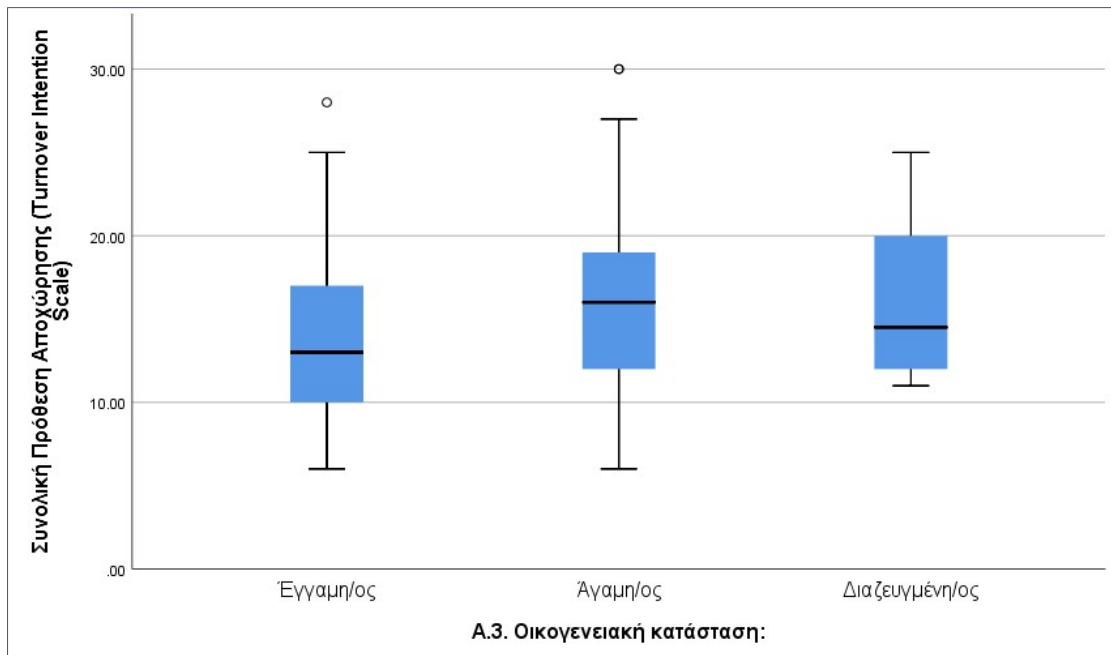
Διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης ως προς την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων

Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης (Turnover Intention Scale)

	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	95% Δ.Ε.		F	p
				Κάτω όριο	Άνω όριο		
Έγγαμη/ος	45	13.60	5.01	12.10	15.10	3.569	.031
Άγαμη/ος	68	16.09	5.42	14.78	17.40		
Διαζευγμένη/ος	7	17.29	5.71	12.01	22.56		
Σύνολο	120	15.23	5.40	14.25	16.20		

Γράφημα 8.14

Διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης ως προς την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων



Στον Πίνακα 8.10 παρουσιάζονται οι διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης (Turnover Intention Scale) ως προς την ύπαρξη παιδιών. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης προκύπτει ότι η ύπαρξη παιδιών διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης, $F = 8.644$, $p < 0.001$. Ειδικότερα, οι άτεκνες/άτεκνοι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες εμφανίζουν την υψηλότερη μέση τιμή, με μέση τιμή 16.43 και τυπική απόκλιση 5.55, ενώ χαμηλότερες μέσες τιμές καταγράφονται στις/στους συμμετέχουσες/συμμετέχοντες με δύο παιδιά, με μέση τιμή 12.36 και τυπική απόκλιση 3.49, καθώς και στις/στους συμμετέχουσες/συμμετέχοντες με τρία ή περισσότερα παιδιά, με μέση τιμή 11.33 και τυπική απόκλιση 3.88. Επιπλέον, οι πολλαπλές συγκρίσεις με τη διόρθωση Bonferroni έδειξαν ότι η στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των άτεκνων συμμετεχουσών/συμμετεχόντων και εκείνων που έχουν δύο παιδιά, με διαφορά μέσων τιμών 4.07 και $p = 0.001$. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι άτεκνες/άτεκνοι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερη Πρόθεση Αποχώρησης σε σύγκριση με τις/τους συμμετέχουσες/συμμετέχοντες που έχουν δύο παιδιά.

Αντίθετα, η διαφορά μεταξύ των άτεκνων συμμετεχουσών/συμμετεχόντων και εκείνων που έχουν τρία ή περισσότερα παιδιά δεν ήταν στατιστικά σημαντική, αν και προσέγγισε το επίπεδο σημαντικότητας, με $p = 0.057$, ενώ δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων με δύο παιδιά και εκείνων με τρία ή περισσότερα παιδιά. Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι η Πρόθεση Αποχώρησης διαφοροποιείται ανάλογα με την ύπαρξη παιδιών, με τις/τους άτεκνες/άτεκνους συμμετέχουσες/συμμετέχοντες να εμφανίζουν υψηλότερη Πρόθεση Αποχώρησης, ιδίως σε σχέση με όσες/όσους έχουν δύο παιδιά. Η στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση απεικονίζεται στο ακόλουθο Γράφημα 8.15.

Πίνακας 8.10

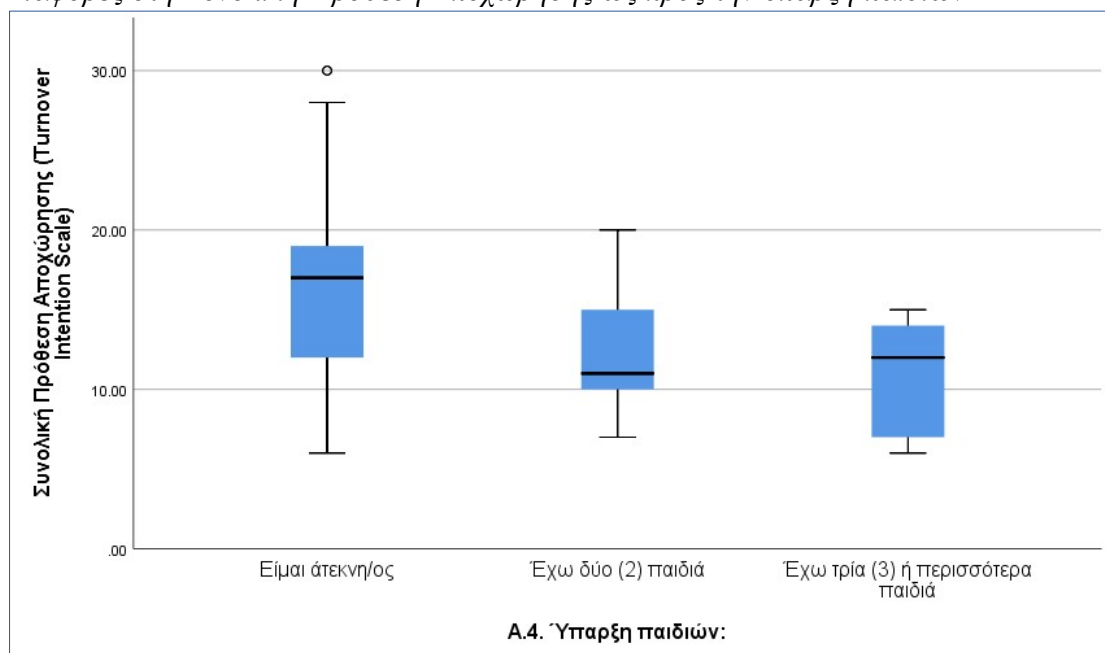
Διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης ως προς την ύπαρξη παιδιών

Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης (Turnover Intention Scale)

	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	95% Δ.Ε.		F	p
				Κάτω όριο	Άνω όριο		
Είμαι άτεκνη/ος	86	16.43	5.55	15.24	17.62	8.644	<.001
Έχω δύο (2) παιδιά	28	12.36	3.49	11.00	13.71		
Έχω τρία (3) ή περισσότερα παιδιά	6	11.33	3.88	7.26	15.41		
Σύνολο	120	15.23	5.40	14.25	16.20		

Γράφημα 8.15

Διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης ως προς την ύπαρξη παιδιών



Στον Πίνακα 8.11 παρουσιάζονται οι διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης (Turnover Intention Scale) ως προς την κατοχή Διδασκαλείου ΕΑΕ. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου t προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων που διαθέτουν Διδασκαλείο ΕΑΕ και εκείνων που δεν διαθέτουν, $t = 7.136$, $p < 0.001$. Ειδικότερα, οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες που δεν διαθέτουν Διδασκαλείο ΕΑΕ εμφανίζουν υψηλότερη μέση τιμή στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης, με μέση τιμή 15.62 και τυπική απόκλιση 5.36, ενώ οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες που διαθέτουν Διδασκαλείο ΕΑΕ παρουσιάζουν χαμηλότερη μέση τιμή, με μέση τιμή 9.75 και τυπική απόκλιση 1.83. Συνεπώς, τα ευρήματα δείχνουν ότι οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες χωρίς Διδασκαλείο ΕΑΕ τείνουν να εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερη Πρόθεση Αποχώρησης συγκριτικά με όσους διαθέτουν τη συγκεκριμένη εξειδίκευση. Συνολικά, το αποτέλεσμα αυτό υποδηλώνει ότι η κατοχή Διδασκαλείου ΕΑΕ συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα Πρόθεσης Αποχώρησης στο συνολικό δείγμα. Η στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση απεικονίζεται στο ακόλουθο Γράφημα 8.16.

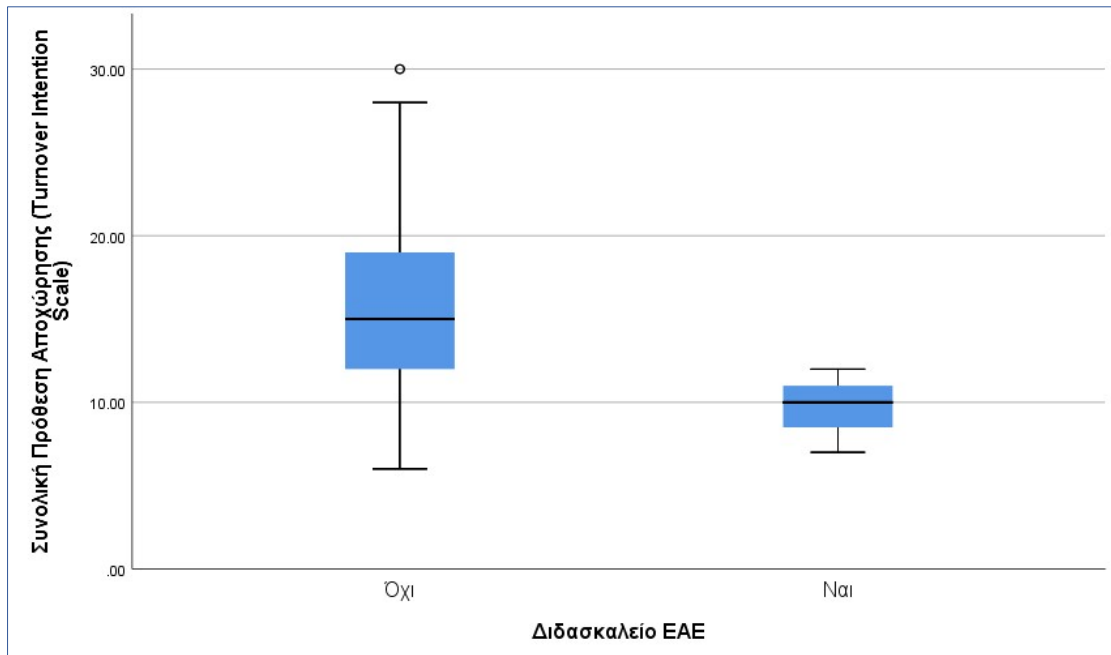
Πίνακας 8.11

Διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης ως προς την κατοχή Διδασκαλείου ΕΑΕ

	Διδασκαλείο ΕΑΕ	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	t	p
Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης (Turnover Intention Scale)	Όχι	112	15.62	5.36	7.136	<.001
	Ναι	8	9.75	1.83		

Γράφημα 8.16

Διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης ως προς την κατοχή Διδασκαλείου ΕΑΕ



Στον Πίνακα 8.12 παρουσιάζονται οι διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης (Turnover Intention Scale) ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων ως εκπαιδευτικών. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης προκύπτει ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας διαφοροποιούν στατιστικά σημαντικά τη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης, $F = 4.955$, $p = 0.003$. Ειδικότερα, η υψηλότερη μέση τιμή καταγράφεται στις/στους συμμετέχουσες/συμμετέχοντες με 11-15 έτη προϋπηρεσίας, με μέση τιμή 16.88 και τυπική απόκλιση 4.49, ενώ ακολουθούν οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες με 0-5 έτη προϋπηρεσίας, με μέση τιμή 16.37 και τυπική απόκλιση 5.15, καθώς και οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες με 6-10 έτη προϋπηρεσίας, με μέση τιμή 15.33 και τυπική απόκλιση 6.32. Αντίθετα, η χαμηλότερη μέση τιμή παρατηρείται στις/στους συμμετέχουσες/συμμετέχοντες με πάνω από 15 έτη προϋπηρεσίας, οι οποίοι εμφανίζουν μέση τιμή 11.88 και τυπική απόκλιση 3.97.

Επιπλέον, οι πολλαπλές συγκρίσεις με τη διόρθωση Bonferroni έδειξαν ότι η στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων με 0-5 έτη προϋπηρεσίας και εκείνων με πάνω από 15 έτη, με διαφορά μέσων τιμών 4.49 και $p = 0.002$. Συνεπώς, οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες με μικρότερη εκπαιδευτική προϋπηρεσία εμφανίζουν

σημαντικά υψηλότερη Πρόθεση Αποχώρησης σε σύγκριση με όσους διαθέτουν πάνω από 15 έτη επαγγελματικής εμπειρίας. Αντίθετα, οι υπόλοιπες συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι η Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης διαφοροποιείται ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας, με τις/τους περισσότερες εμπειρες/έμπειρους εκπαιδευτικούς να παρουσιάζουν χαμηλότερη Πρόθεση Αποχώρησης σε σχέση με τις/τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους πορείας. Η στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση απεικονίζεται στο ακόλουθο Γράφημα 8.17.

Πίνακας 8.12

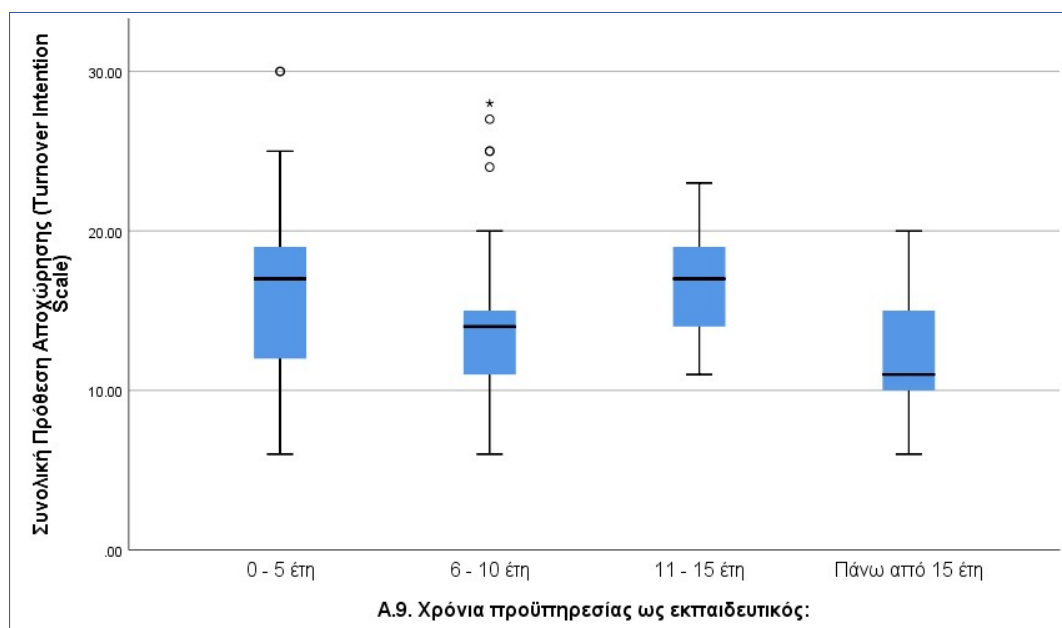
Διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός

Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης (Turnover Intention Scale)

	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	95% Δ.Ε.		F	p
				Κάτω όριο	Άνω όριο		
0 - 5 έτη	62	16.37	5.15	15.06	17.68	4.955	.003
6 - 10 έτη	24	15.33	6.32	12.67	18.00		
11 - 15 έτη	8	16.88	4.49	13.12	20.63		
Πάνω από 15 έτη	26	11.88	3.97	10.28	13.49		
Σύνολο	120	15.23	5.40	14.25	16.20		

Γράφημα 8.17

Διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός



Στον Πίνακα 8.13 παρουσιάζονται οι διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης (Turnover Intention Scale) ως προς τον μηνιαίο καθαρό μισθό των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων. Από τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου προκύπτει ότι ο μηνιαίος καθαρός μισθός διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης, $F = 7.371$, $p = 0.025$. Ειδικότερα, η υψηλότερη διάμεσος καταγράφεται στις/στους συμμετέχουσες/συμμετέχοντες με μηνιαίες καθαρές αποδοχές έως 1.100€, με διάμεσο 16.0 και $IQR = 7.00$, ενώ χαμηλότερη διάμεσος εμφανίζεται στις/στους συμμετέχουσες/συμμετέχοντες με αποδοχές από 1.101€ έως και 1.500€, με διάμεσο 13.0 και $IQR = 8.25$. Αντίστοιχα, η χαμηλότερη διάμεσος παρατηρείται στις/στους συμμετέχουσες/συμμετέχοντες με αποδοχές από 1.501€ έως και 2.000€, με διάμεσο 11.0 και $IQR = 2.00$. Επιπλέον, οι επιμέρους συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων, μετά τη διόρθωση Bonferroni, δεν ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο $p < 0.05$, καθώς η διαφορά μεταξύ των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων με αποδοχές από 1.501€ έως και 2.000€ και εκείνων με αποδοχές έως 1.100€ προσέγγισε, αλλά δεν έφτασε, το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, με προσαρμοσμένο $p = 0.052$. Συνολικά, τα ευρήματα δείχνουν ότι η Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης τείνει να είναι υψηλότερη στις/στους συμμετέχουσες/συμμετέχοντες με χαμηλότερες μηνιαίες καθαρές αποδοχές και χαμηλότερη στις/στους συμμετέχουσες/συμμετέχοντες με υψηλότερες αποδοχές, αν και οι επιμέρους συγκρίσεις θα πρέπει να ερμηνευθούν με προσοχή. Η στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση απεικονίζεται στο ακόλουθο Γράφημα 8.18.

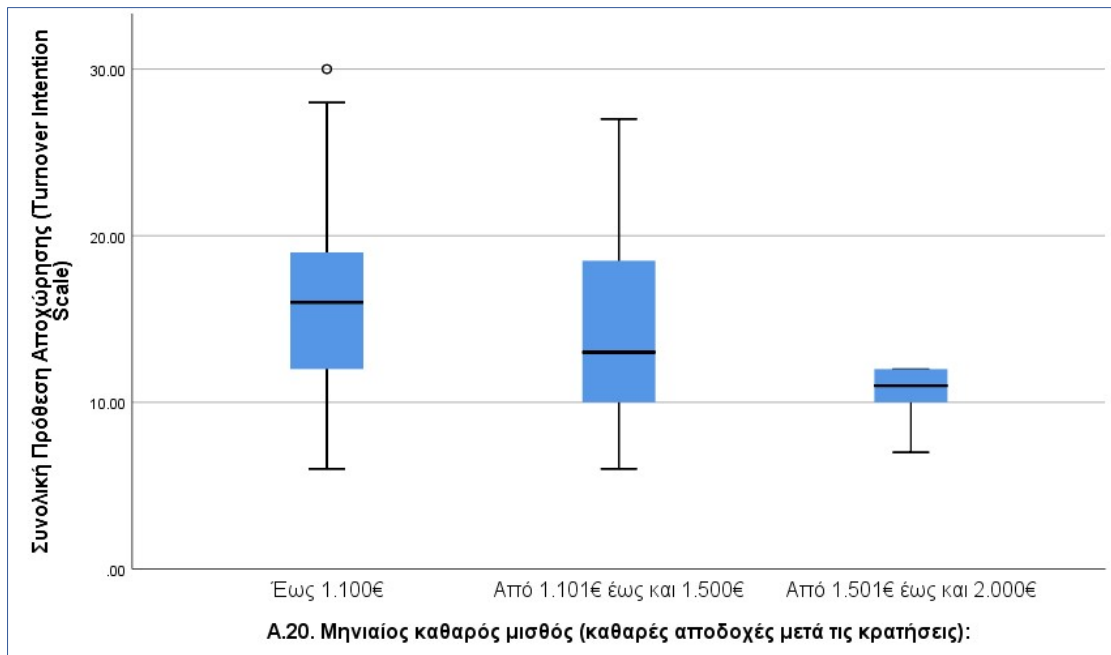
Πίνακας 8.13

Διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης ως προς τον μηνιαίο καθαρό μισθό των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων

	N	Διάμεσος	IQR	Kruskal-Wallis	p
Έως 1.100€	101	16.0	7.00	7.371	.025
Από 1.101€ έως και 1.500€	68	13.0	8.25		
Από 1.501€ έως και 2.000€	5	11.0	2.00		

Γράφημα 8.18

Διαφορές στη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης ως προς τον μηνιαίο καθαρό μισθό των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων



Στον Πίνακα 8.14 παρουσιάζεται η συσχέτιση μεταξύ του βαθμού σημαντικότητας του θρησκευτικού παράγοντα στη ζωή των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων και της Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης (Turnover Intention Scale), όπως εκτιμήθηκε με τον συντελεστή Spearman's rho. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ασθενής αρνητική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, με $r = -0.240$, $p = 0.008$ και $N = 120$. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι όσο υψηλότερη είναι η σημασία που αποδίδουν οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες στον θρησκευτικό παράγοντα στη ζωή τους, τόσο χαμηλότερη τείνει να είναι η πρόθεσή τους να αποχωρήσουν.

Συνολικά, η σχέση αυτή υποδηλώνει ότι ο θρησκευτικός παράγοντας συνδέεται σε μικρό αλλά στατιστικά σημαντικό βαθμό με τη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης, με τις/τους συμμετέχουσες/συμμετέχοντες που τον αξιολογούν ως σημαντικότερο να εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα Πρόθεσης Αποχώρησης. Η στατιστικά σημαντική συσχέτιση απεικονίζεται στο ακόλουθο Γράφημα 8.19.

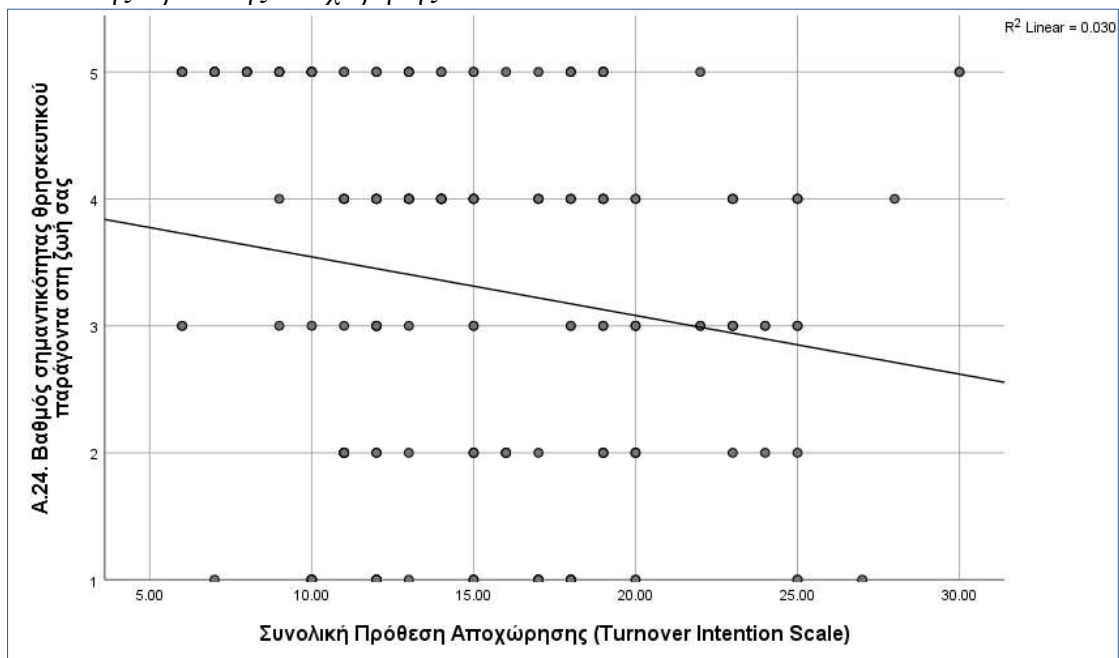
Πίνακας 8.14

Συσχέτιση του βαθμού σημαντικότητας του θρησκευτικού παράγοντα με τη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης

			Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης (Turnover Intention Scale)
Spearman's rho	A.24. Βαθμός σημαντικότητας θρησκευτικού παράγοντα στη ζωή σας	Συντελεστής συσχέτισης	-.240
		p	.008
		N	120

Γράφημα 8.19

Διασπορά της σχέσης μεταξύ βαθμού σημαντικότητας του θρησκευτικού παράγοντα και Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης



8.2.3. ΕΕ4: Σε ποιο βαθμό η Οργανωσιακή Δέσμευση, η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής και η Διδακτική Αυτο-αποτελεσματικότητα μπορούν να προβλέψουν την Πρόθεση Αποχώρησης των εκπαιδευτικών ΕΑΕ;

Στον Πίνακα 8.15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης, με εξαρτημένη μεταβλητή τη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης (Turnover Intention Scale). Το συνολικό μοντέλο ήταν στατιστικά σημαντικό, $F(27, 145) = 14.7$, $p < 0.001$, γεγονός που δείχνει ότι το σύνολο των προβλεπτικών μεταβλητών συμβάλλει σημαντικά στην πρόβλεψη της Πρόθεσης Αποχώρησης.

Επιπλέον, το μοντέλο παρουσίασε υψηλή ερμηνευτική ικανότητα, καθώς η τιμή R^2 ήταν .732 και η τιμή του προσαρμοσμένου R^2 ήταν 0.682. Συνεπώς, οι ανεξάρτητες μεταβλητές που συμπεριλήφθηκαν στο μοντέλο ερμηνεύουν περίπου το 68.2% της διακύμανσης της Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης, λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό των προβλεπτικών παραγόντων.

Ως προς τους επιμέρους προβλεπτικούς παράγοντες, η Συναισθηματική Δέσμευση αναδείχθηκε σε στατιστικά σημαντικό αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα, καθώς για κάθε μία μονάδα αύξησης στη Συναισθηματική Δέσμευση η Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης μειώνεται κατά 0.97 μονάδες, $b = -0.969$, $p < 0.001$. Αντίστοιχα, η Κανονιστική Δέσμευση είχε επίσης στατιστικά σημαντική αρνητική επίδραση, καθώς για κάθε μία μονάδα αύξησης στην Κανονιστική Δέσμευση η Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης μειώνεται κατά 1.06 μονάδες, $b = -1.061$, $p < 0.001$. Παράλληλα, η Ικανοποίηση από την Εργασία και την Καριέρα αποτέλεσε στατιστικά σημαντικό αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα, καθώς για κάθε μία μονάδα αύξησης στη συγκεκριμένη διάσταση η Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης μειώνεται κατά 1.77 μονάδες, $b = -1.769$, $p = 0.038$. Επιπλέον, η Γενική Ευημερία συνδέθηκε αρνητικά και στατιστικά σημαντικά με την Πρόθεση Αποχώρησης, καθώς για κάθε μία μονάδα αύξησης στη Γενική Ευημερία η Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης μειώνεται κατά 1.37 μονάδες, $b = -1.368$, $p = 0.021$.

Αντίστοιχα, η διάσταση του Εργασιακού Στρες παρουσίασε στατιστικά σημαντική αρνητική επίδραση, καθώς για κάθε μία μονάδα αύξησης στη συγκεκριμένη διάσταση η Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης μειώνεται κατά 1.69 μονάδες, $b = -1.694$, $p < 0.001$, με την ερμηνεία να γίνεται υπό την προϋπόθεση ότι οι υψηλότερες τιμές στη διάσταση αυτή αποτυπώνουν ευνοϊκότερη αξιολόγηση ως προς το εργασιακό στρες, δηλαδή χαμηλότερη επιβάρυνση ή καλύτερη διαχείρισή του.

Αναφορικά με τις διαστάσεις της Αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, η Αυτο-αποτελεσματικότητα στην Εμπλοκή των Μαθητριών/Μαθητών, η Αυτο-αποτελεσματικότητα στις Διδακτικές Στρατηγικές και η Αυτο-αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης δεν αναδείχθηκαν ως στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες στο παρόν μοντέλο, καθώς οι αντίστοιχες τιμές p ήταν μεγαλύτερες από 0.05. Ειδικότερα, για κάθε μία μονάδα αύξησης στην Αυτο-αποτελεσματικότητα στην Εμπλοκή των Μαθητριών/Μαθητών η

Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης μειώνεται κατά 0.75 μονάδες, $b = -0.746$, $p = 0.200$, ενώ για κάθε μία μονάδα αύξησης στην Αυτο-αποτελεσματικότητα στις Διδακτικές Στρατηγικές μειώνεται κατά 0.53 μονάδες, $b = -0.531$, $p = 0.302$. Αντίθετα, η Αυτο-αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης εμφανίζει θετικό συντελεστή, καθώς για κάθε μία μονάδα αύξησης στη συγκεκριμένη διάσταση η Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης αυξάνεται κατά 1.09 μονάδες, $b = 1.090$, $p = 0.057$, ωστόσο η σχέση αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική, αν και προσεγγίζει το επίπεδο σημαντικότητας.

Σε σχέση με τις δημογραφικές και εργασιακές μεταβλητές, η ηλικιακή ομάδα εμφάνισε στατιστικά σημαντική επίδραση στο συνολικό μοντέλο, $p = 0.003$. Πιο συγκεκριμένα, σε σύγκριση με την ομάδα αναφοράς των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων ηλικίας έως 29 ετών, οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες ηλικίας 40-49 ετών παρουσίασαν κατά 2.65 μονάδες χαμηλότερη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης, $b = -2.653$, $p = 0.027$. Αντίθετα, οι υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες δεν διαφοροποιήθηκαν στατιστικά σημαντικά από την ομάδα αναφοράς. Επιπλέον, η μεταβλητή που αφορά το Διδασκαλείο ΕΑΕ ήταν στατιστικά σημαντική, καθώς οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι διαθέτουν Διδασκαλείο ΕΑΕ εμφάνισαν κατά 3.74 μονάδες χαμηλότερη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης σε σύγκριση με όσους δεν διαθέτουν, $b = -3.736$, $p = 0.020$.

Παράλληλα, τα χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός αποτέλεσαν στατιστικά σημαντικό παράγοντα, $p = 0.001$. Ειδικότερα, σε σύγκριση με την ομάδα αναφοράς των 0-5 ετών προϋπηρεσίας, οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες με 6-10 έτη προϋπηρεσίας εμφάνισαν κατά 2.65 μονάδες χαμηλότερη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης, $b = -2.651$, $p = 0.007$, ενώ οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες με πάνω από 15 έτη προϋπηρεσίας εμφάνισαν κατά 2.75 μονάδες χαμηλότερη Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης, $b = -2.750$, $p = 0.018$. Αντίθετα, η ομάδα των 11-15 ετών δεν διαφοροποιήθηκε στατιστικά σημαντικά από την ομάδα των 0-5 ετών. Αντίθετα, η Δέσμευση Συνέχειας, ο Έλεγχος στην Εργασία, η Ισορροπία Εργασίας-Προσωπικής Ζωής, οι Συνθήκες Εργασίας, η οικογενειακή κατάσταση, η ύπαρξη παιδιών, ο μηνιαίος καθαρός μισθός και ο θρησκευτικός παράγοντας δεν αποτέλεσαν στατιστικά σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες της Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης στο συγκεκριμένο μοντέλο.

Ως προς τους ελέγχους παραδοχών, δεν εντοπίστηκε πρόβλημα πολυσυγγραμμικότητας, καθώς οι τιμές VIF κυμάνθηκαν σε αποδεκτά επίπεδα μετά την αφαίρεση της Συνολικής Αυτο-αποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικού από το μοντέλο. Επιπλέον, δεν διαπιστώθηκαν ενδείξεις ετεροσκεδαστικότητας ή αυτοσυσχέτισης, καθώς οι σχετικοί έλεγχοι δεν ήταν στατιστικά σημαντικοί. Ωστόσο, οι έλεγχοι κανονικότητας των καταλοίπων έδωσαν μικτές ενδείξεις, καθώς ο έλεγχος Shapiro-Wilk ήταν στατιστικά σημαντικός, $p = 0.033$, ενώ ο Kolmogorov-Smirnov δεν ήταν στατιστικά σημαντικός, $p = 0.610$. Συνολικά, το μοντέλο παρουσιάζει ισχυρή προβλεπτική ικανότητα, με σημαντικότερους αρνητικούς προβλεπτικούς παράγοντες τη Συναισθηματική και Κανονιστική Δέσμευση, την Ικανοποίηση από την Εργασία και την Καριέρα, τη Γενική Ευημερία, τη διάσταση του Εργασιακού Στρες, την κατοχή Διδασκαλείου ΕΑΕ και την αυξημένη επαγγελματική προϋπηρεσία.

Πίνακας 8.15

Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση για την πρόβλεψη της Συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης

Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης (Turnover Intention Scale)

Predictor	Estimate	SE	95% Confidence Interval		t	p
			Lower	Upper		
Intercept ^a	42.5140	2.216	38.1341	46.8938	19.185	<.001
Συναισθηματική Δέσμευση (Affective Commitment)	-0.9693	0.236	-1.4367	-0.5019	-4.099	<.001
Δέσμευση Συνέχειας (Continuance Commitment)	0.1104	0.201	-0.2861	0.5069	0.550	0.583
Κανονιστική Δέσμευση (Normative Commitment)	-1.0608	0.269	-1.5924	-0.5292	-3.944	<.001
Ικανοποίηση από την Εργασία και την Καριέρα (Job Career Satisfaction)	-1.7686	0.846	-3.4400	-0.0972	-2.091	0.038
Έλεγχος στην Εργασία (Control At Work)	0.8562	0.530	-0.1909	1.9033	1.616	0.108

Γενική Ευημερία (General Well Being)	-1.3676	0.587	-2.5268	-0.2083	-2.332	0.021
Ισορροπία Εργασίας- Προσωπικής Ζωής (Home Work Interface)	0.0656	0.469	-0.8618	0.9929	0.140	0.889
Εργασιακό Στρες (Stress At Work)	-1.6938	0.315	-2.3174	-1.0702	-5.369	<.001
Συνθήκες Εργασίας (Working Conditions)	-0.3433	0.472	-1.2761	0.5896	-0.727	0.468
Αυτο- αποτελεσματικότητα στην Εμπλοκή των Μαθητριών/Μαθητών (Student Engagement)	-0.7455	0.579	-1.8890	0.3981	-1.288	0.200
Αυτο- αποτελεσματικότητα στις Διδακτικές Στρατηγικές (Instructional Strategies)	-0.5314	0.513	-1.5455	0.4827	-1.036	0.302
Αυτο- αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης (Classroom Management)	1.0897	0.568	-0.0329	2.2123	1.918	0.057
Ηλικιακή Ομάδα:						
30 - 39 ετών – ≤ 29 ετών	1.1282	1.002	-0.8524	3.1088	1.126	0.262
40 - 49 ετών – ≤ 29 ετών	-2.6528	1.185	-4.9956	-0.3101	-2.238	0.027
50 - 59 ετών – ≤ 29 ετών	-1.6907	1.508	-4.6720	1.2905	-1.121	0.264
60+ ετών – ≤ 29 ετών	-0.4433	1.983	-4.3619	3.4753	-0.224	0.823
Οικογενειακή Κατάσταση:						
Άγαμη/ος – Έγγαμη/ος	-1.3680	0.896	-3.1391	0.4031	-1.527	0.129
Διαζευγμένη/ος – Έγγαμη/ος	0.3449	1.229	-2.0849	2.7747	0.281	0.779
Ύπαρξη Παιδιών:						
Έχω δύο (2) παιδιά – Είμαι άτεκνη/ος	-0.3667	0.934	-2.2123	1.4789	-0.393	0.695

Έχω τρία (3) ή περισσότερα παιδιά – Είμαι άτεκνη/ος	0.5737	1.495	-2.3811	3.5284	0.384	0.702
Διδασκαλείο ΕΑΕ:						
Ναι – Όχι	-3.7363	1.591	-6.8810	-0.5916	-2.348	0.020
Χρόνια Προϋπηρεσίας ως Εκπαιδευτικός:						
6 - 10 έτη – 0 - 5 έτη	-2.6506	0.976	-4.5801	-0.7211	-2.715	0.007
11 - 15 έτη – 0 - 5 έτη	1.5493	1.316	-1.0521	4.1508	1.177	0.241
Πάνω από 15 έτη – 0 - 5 έτη	-2.7504	1.150	-5.0239	-0.4770	-2.391	0.018
Μηνιαίος καθαρός μισθός (καθαρές αποδοχές μετά τις κρατήσεις):						
Από 1.101€ έως και 1.500€ – Έως 1.100€	1.1291	0.808	-0.4683	2.7266	1.397	0.165
Από 1.501€ έως και 2.000€ – Έως 1.100€	3.5741	1.964	-0.3079	7.4561	1.820	0.071
Βαθμός σημαντικότητας θρησκευτικού παράγοντα στη ζωή σας	-0.2804	0.192	-0.6594	0.0986	-1.462	0.146

^a Represents reference level

9. Συζήτηση

9.1. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

9.1.1. Περιγραφική αποτύπωση των υπό μελέτη μεταβλητών (EE1)

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα ευρήματα της περιγραφικής ανάλυσης αποτυπώνουν την τρέχουσα εργασιακή και ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών ΕΑΕ. Αναφορικά με την Οργανωσιακή Δέσμευση, αναδείχθηκε ένα ενδιαφέρον φαινόμενο: η Δέσμευση Συνέχειας κατέγραψε την υψηλότερη μέση τιμή ($M = 4.67$), ακολουθούμενη στενά από τη Συναισθηματική Δέσμευση ($M = 4.66$). Σύμφωνα με το τριμερές μοντέλο των Meyer και Allen (1991), η δέσμευση συνέχειας υποδηλώνει παραμονή λόγω αντιλαμβανόμενου κόστους ή έλλειψης εναλλακτικών. Το γεγονός ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί νιώθουν υψηλά επίπεδα εγκλωβισμού επιβεβαιώνει παλαιότερες έρευνες των Platsidou και Agaliotis (2008) και των Kokkinos και Davazoglou (2009), οι οποίοι ανέδειξαν την ΕΑΕ ως ένα απαιτητικό πεδίο με διαρκή ψυχική επιβάρυνση και μέτρια ικανοποίηση από τις επαγγελματικές προοπτικές.

Σε σχέση με την Ποιότητα Εργασιακής Ζωής, οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες αξιολόγησαν πιο θετικά την Ικανοποίηση από την Εργασία ($M = 3.82$) και τη Γενική Ευημερία ($M = 3.84$), ωστόσο η διάσταση του Εργασιακού Στρες συγκέντρωσε τη χαμηλότερη τιμή ($M = 3.01$). Αυτό συνάδει με την ανασκόπηση των Brunsting et al. (2025), η οποία τονίζει ότι ο φόρτος και το εργασιακό άγχος αποτελούν εγγενή στοιχεία του ρόλου του ειδικού παιδαγωγού. Ως προς τη Διδακτική Αυτο-αποτελεσματικότητα, οι τιμές κυμάνθηκαν σε εξαιρετικά υψηλά επίπεδα (Συνολική $M = 6.93$). Τέλος, η μέση Πρόθεση Αποχώρησης (Mobley, 1977) κυμάνθηκε σε μέτρια επίπεδα ($M = 15.23$), αναδεικνύοντας ωστόσο μια υπαρκτή τάση ευαλωτότητας και κινδύνου διαρροής, απόλυτα συμβατή με τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης των Billingsley και Bettini (2019) για τα προβλήματα στελέχωσης στην ΕΑΕ.

9.1.2. Συσχετίσεις των ψυχολογικών και οργανωσιακών παραγόντων με την Πρόθεση Αποχώρησης (EE2)

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι αναλύσεις συσχέτισης (Spearman's rho) επιβεβαίωσαν πλήρως τις υποθέσεις της διεθνούς βιβλιογραφίας. Η Συναισθηματική ($r = -0.469$) και η Κανονιστική Δέσμευση ($r = -0.287$) σχετίζονται σημαντικά και αρνητικά με την αποχώρηση, ενώ η Δέσμευση Συνέχειας παρουσίασε μηδενική στατιστική συσχέτιση ($r = -0.064$). Αυτό επαληθεύει απόλυτα την κλασική μετα-ανάλυση των Meyer et al. (2002) καθώς και τη μελέτη των McInerney et al. (2015), οι οποίες υποστηρίζουν ότι η ταύτιση (συναισθηματική) και το ηθικό χρέος (κανονιστική) κρατούν ουσιαστικά τις/τους εργαζόμενες/εργαζόμενους στον οργανισμό, ενώ η παραμονή καθαρά λόγω ανάγκης (συνεχής) δεν αποτρέπει την Πρόθεση Αποχώρησης.

Παράλληλα, όλες οι διαστάσεις της Ποιότητας Εργασιακής Ζωής, και ιδιαίτερα η Ικανοποίηση από την Εργασία ($r = -0.633$) και η Γενική Ευημερία ($r = -0.632$), συσχετίστηκαν ισχυρά και αρνητικά με την Πρόθεση Αποχώρησης. Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίζεται με το Μοντέλο Εργασιακών Απαιτήσεων-Πόρων (JD-R) των Demerouti et al. (2001) και τη μετα-ανάλυση των Li και Yao (2022), καταδεικνύοντας πως οι επαρκείς εργασιακοί πόροι και η ικανοποίηση λειτουργούν ως κύρια «αναχώματα» στην επαγγελματική διαρροή. Τέλος, καταγράφηκαν θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στην Αυτο-αποτελεσματικότητα και την πρόθεση παραμονής ($r = -0.387$), επιβεβαιώνοντας μελέτες όπως των Klassen και Chiu (2011) και του Johnson (2010).

9.1.3. Διαφοροποιήσεις της Πρόθεσης Αποχώρησης βάσει δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών (EE3)

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, η ανάλυση ανέδειξε σημαντικές διαφοροποιήσεις της Πρόθεσης Αποχώρησης με βάση δημογραφικά και επαγγελματικά κριτήρια. Διαπιστώθηκε ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (έως 29 ετών) και όσοι βρίσκονται στα πρώτα στάδια της σταδιοδρομίας τους (0-5 έτη προϋπηρεσίας) εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη Πρόθεση Αποχώρησης σε σχέση με τις/τους μεγαλύτερες/μεγαλύτερους ηλικιακά και εμπειρότερες/εμπειρότερους συναδέλφισσες/συναδέλφους τους. Αυτό συμφωνεί

απόλυτα με τις Billingsley και Bettini (2019), που υπογραμμίζουν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ βιώνουν συχνά ένα «σοκ πραγματικότητας» (reality shock) κατά τα πρώτα χρόνια υπηρεσίας.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι οι άγαμοι και άτεκνοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν μεγαλύτερη Πρόθεση Αποχώρησης σε σχέση με τους έγγαμους και όσους έχουν παιδιά, υποδηλώνοντας πιθανώς μεγαλύτερη επαγγελματική ευελιξία. Το πιο κρίσιμο εύρημα, ωστόσο, αφορά την εξειδίκευση: η κατοχή Διδασκαλείου ΕΑΕ λειτουργεί ως ισχυρή προστατευτική «ασπίδα», με όσους το διαθέτουν να σημειώνουν δραστικά χαμηλότερη Πρόθεση Αποχώρησης ($M = 9.75$) έναντι όσων δεν το διαθέτουν ($M = 15.62$). Αυτό επαληθεύει τους Kazanopoulos et al. (2022) και τη διεθνή βιβλιογραφία, που τονίζουν ότι η συστηματική προετοιμασία και μετεκπαίδευση θωρακίζει τις/τους εκπαιδευτικούς απέναντι στις οργανωσιακές δυσκολίες.

9.1.4. Πρόβλεψη της Πρόθεσης Αποχώρησης και Προγνωστικοί Δείκτες (EE4)

Ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα της Πολλαπλής Γραμμικής Παλινδρόμησης αποκάλυψαν εξαιρετικά σημαντικά ευρήματα, εξηγώντας το 68.2% της διακύμανσης. Η Ικανοποίηση από την Εργασία, η Γενική Ευημερία και το χαμηλό Εργασιακό Στρες αναδείχθηκαν στους ισχυρότερους αρνητικούς προβλεπτικούς παράγοντες της αποχώρησης. Επίσης, η Συναισθηματική και η Κανονιστική Δέσμευση μείωσαν περαιτέρω την Πρόθεση Αποχώρησης, επιβεβαιώνοντας πλήρως τη μετα-ανάλυση των Li και Yao (2022) για τον γενικό εκπαιδευτικό πληθυσμό.

Η ανάλυση ανέδειξε δύο πολύ κρίσιμα σημεία. Πρώτον, αντικειμενικά δημογραφικά στοιχεία (όπως ο μισθός, η οικογενειακή κατάσταση και η ύπαρξη παιδιών) έχασαν την στατιστική τους σημαντικότητα στην παλινδρόμηση. Αυτό σημαίνει ότι οι καθαρά ψυχολογικές μεταβλητές απορρόφησαν την επιρροή: οι εκπαιδευτικοί δεν αποχωρούν απλώς επειδή είναι νέοι, αλλά όταν οι απαιτήσεις μετατρέπονται σε εσωτερικευμένο στρες και απώλεια ευημερίας (Brunsting et al., 2025).

Δεύτερον, η έρευνα επαληθεύει εντυπωσιακά τους Brunsting et al. (2024), οι οποίοι ανέφεραν ότι στην ΕΑΕ η Διδακτική Αυτο-αποτελεσματικότητα δεν λειτουργεί

ως άμεσος σημαντικός προγνωστικός παράγοντας της αποχώρησης. Στο δικό μας μοντέλο, όταν συνυπολογίστηκαν το στρες και η δέσμευση, καμία διάσταση της Αυτοαποτελεσματικότητας δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντική αρνητική επίδραση. Μάλιστα, εμφανίστηκε ένα ισχυρό παράδοξο: η ικανότητα στη Διαχείριση Τάξης εμφάνισε οριακά σημαντική θετική τάση με την αποχώρηση ($b = 1.090$, $p = 0.057$). Μια ερμηνεία που προκύπτει από τη βιβλιογραφία είναι ότι οι ικανότατοι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ ίσως επωμίζονται δυσανάλογο βάρος δύσκολων περιστατικών, με αποτέλεσμα, όπως επισημαίνουν και οι Klassen & Chiu (2011), η μεγάλη ικανότητα, όταν δεν συνοδεύεται από υποστήριξη, να εντείνει τη φθορά και την τάση εγκατάλειψης του πεδίου.

9.2. Προεκτάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προσφέρουν σημαντική ανατροφοδότηση για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών παρεμβάσεων στον χώρο της ΕΑΕ στην Ελλάδα. Δεδομένου ότι η Πρόθεση Αποχώρησης των εκπαιδευτικών ΕΑΕ συνδέεται άμεσα με τη σταθερότητα και την ποιότητα της παρεχόμενης υποστήριξης στις/στους μαθήτριες/μαθητές με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διατυπώνονται οι ακόλουθες προτάσεις σε μακρο-επίπεδο (εκπαιδευτική πολιτική) και μεσο-επίπεδο (σχολική μονάδα):

1) Στοχευμένη Υποστήριξη των Νέων και Νεοδιορισμένων Εκπαιδευτικών

Η στατιστική ανάλυση κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας έως 29 ετών και όσοι βρίσκονται στα πρώτα στάδια της σταδιοδρομίας τους (0-5 έτη προϋπηρεσίας) εμφανίζουν τα υψηλότερα επίπεδα Πρόθεσης Αποχώρησης. Συνεπώς, προτείνεται η θεσμοθέτηση συστημάτων mentoring (επαγγελματικής καθοδήγησης) για τις/τους νέες/νέους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ. Η πλαισίωσή τους από εμπειρότερες/εμπειρότερους συναδέλφισσες/συναδέλφους κατά τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους πορείας μπορεί να λειτουργήσει ως δίκτυ ασφαλείας απέναντι στο «σοκ της πραγματικότητας» (reality shock), διευκολύνοντας την προσαρμογή τους στις αυξημένες απαιτήσεις του ρόλου (Billingsley & Bettini, 2019).

2) Θεσμική Ενίσχυση της Εξειδικευμένης Κατάρτισης

Ένα από τα σημαντικά ευρήματα της μελέτης είναι ο προστατευτικός ρόλος της εξειδικευμένης μετεκπαίδευσης. Η κατοχή του Διδασκαλείου ΕΑΕ αναδείχθηκε σε καθοριστικό παράγοντα μείωσης της Πρόθεσης Αποχώρησης. Προτείνεται στην Πολιτεία η επαναλειτουργία, ενίσχυση και επέκταση δημόσιων, υψηλού επιπέδου προγραμμάτων μετεκπαίδευσης (όπως τα Διδασκαλεία) και όχι μόνο η προσφορά ταχύρρυθμων σεμιναρίων. Η βαθιά και συστηματική κατάρτιση θωρακίζει την/τον εκπαιδευτικό και τον βοηθά να διαχειριστεί την παιδαγωγική και συναισθηματική πολυπλοκότητα της ΕΑΕ.

3) Μετάβαση από τη Διοίκηση της «Συνέχειας» στη Διοίκηση της «Ουσιαστικής Δέσμευσης»

Τα ευρήματα ανέδειξαν ένα σημαντικό παράδοξο: ενώ οι εκπαιδευτικοί νιώθουν έντονα εγκλωβισμένοι λόγω απουσίας εναλλακτικών (υψηλή Δέσμευση Συνέχειας), αυτή η μορφή δέσμευσης δεν τους αποτρέπει από το να θέλουν να παραιτηθούν. Αντίθετα, παραμένουν στο επάγγελμα λόγω συναισθηματικής ταύτισης και ηθικού καθήκοντος (Συναισθηματική και Κανονιστική Δέσμευση). Σε επίπεδο σχολικής ηγεσίας, οι διευθύντριες/διευθυντές οφείλουν να υιοθετούν πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας εστιάζοντας δηλαδή στο πως θα καλλιεργηθούν οι δεξιότητες αλλά και η δέσμευση των μελών του σχολικού οργανισμού που διευθύνουν ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του (Λιακοπούλου, 2020).

Για την υλοποίηση αυτού του στόχου, η/ο διευθύντρια/διευθυντής οφείλει να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για τη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος και τη σαφή διατύπωση στόχων, ενισχύοντας το αίσθημα του «ανήκειν» και την ηθική αποστολή των εκπαιδευτικών. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης και την πνευματική διέγερση όλων των εμπλεκόμενων, ώστε να παραμένουν ενεργοί και δημιουργικοί (Λιακοπούλου, 2020). Παράλληλα, η ηγεσία πρέπει να προβάλλει υψηλές προσδοκίες, να καθιερώνει καλές πρακτικές οργάνωσης και να διασφαλίζει ένα παραγωγικό σχολικό κλίμα (Λιακοπούλου, 2020). Καθοριστικής σημασίας είναι, τέλος, η διαμόρφωση δημοκρατικών δομών που ευνοούν τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, μετατρέποντας τη σχέση εργασίας από τυπική-υπαλληλική σε μια σχέση ουσιαστικής δέσμευσης και συλλογικής ευθύνης.

4) Προτεραιοποίηση της Ψυχολογικής Ευημερίας έναντι των Αμιγώς Αντικειμενικών Συνθηκών

Το μοντέλο παλινδρόμησης απέδειξε ότι, τελικά, η Πρόθεση Αποχώρησης καθορίζεται κυρίως από ψυχολογικούς παράγοντες (Γενική Ευημερία, Ικανοποίηση, Εργασιακό Στρες) και όχι τόσο από αντικειμενικές/δημογραφικές μεταβλητές (όπως ο μισθός ή η οικογενειακή κατάσταση), οι οποίες έχασαν τη στατιστική τους σημαντικότητα. Αυτό υποδηλώνει την αναγκαιότητα παροχής οργανωμένης ψυχολογικής υποστήριξης (π.χ. εποπτεία, συμβουλευτική υποστήριξη) εντός των σχολικών δομών και των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.. Η Πολιτεία πρέπει να κατανοήσει ότι η αύξηση των αποδοχών από μόνη της, αν δεν συνοδεύεται από μείωση του εργασιακού στρες και βελτίωση της ποιότητας ζωής, ενδέχεται να μην ανακόψει το κύμα αποχωρήσεων.

5) Αναγνώριση και Αποφυγή Επιβάρυνσης των «Ικανών» Εκπαιδευτικών

Η έρευνα αποκάλυψε μια αναπάντεχη τάση: η υψηλή Αυτο-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης, όταν συνυπολογιστούν το στρες και η δέσμευση, μπορεί να λειτουργήσει επιβαρυντικά (θετική σχέση με την Πρόθεση Αποχώρησης στο μοντέλο παλινδρόμησης). Σε πρακτικό επίπεδο, αυτό σημαίνει ότι οι διευθύνσεις των σχολείων δεν πρέπει να «τιμωρούν» τις/τους ικανότερες/ικανότερους (λόγο εμπειρίας) εκπαιδευτικούς αναθέτοντάς τους διαρκώς τα πιο δύσκολα και απαιτητικά περιστατικά χωρίς την ανάλογη υποστήριξη και αναγνώριση. Η συστηματική υπερφόρτωση των πιο ικανών εκπαιδευτικών ΕΑΕ, επειδή «μπορούν να τα καταφέρουν», οδηγεί στη ματαίωσή τους και τελικά στην τάση τους να εγκαταλείψουν τον οργανισμό. Απαιτείται δικαιότερη κατανομή του φορτίου και ουσιαστική αναγνώριση της επιτυχούς διαχείρισης κρίσεων στην τάξη.

9.3. Περιορισμοί της έρευνας

Παρά τη σημαντική συμβολή της παρούσας μελέτης στην κατανόηση των παραγόντων που διαμορφώνουν την εργασιακή εμπειρία και την Πρόθεση Αποχώρησης των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) στην Ελλάδα, τα ευρήματα θα πρέπει να ερμηνευθούν υπό το πρίσμα ορισμένων μεθοδολογικών και εννοιολογικών περιορισμών.

Ο πρώτος βασικός περιορισμός αφορά τη μέθοδο δειγματοληψίας και τη σύνθεση του δείγματος. Η έρευνα βασίστηκε σε δείγμα ευκολίας (convenience

sampling), το οποίο, σε συνδυασμό με το σχετικά περιορισμένο μέγεθος του δείγματος (N = 120), θέτει όρια στη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στο σύνολο του πληθυσμού των εκπαιδευτικών ΕΑΕ (Creswell, 2016). Επιπλέον, η περιγραφική ανάλυση ανέδειξε μια συγκεκριμένη δημογραφική και επαγγελματική «ασυμμετρία» στο δείγμα. Υπήρξε έντονη υπερεκπροσώπηση των γυναικών (72.5%), των νεότερων ηλικιακά εκπαιδευτικών (το 42.5% ήταν έως 29 ετών) και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών (45.8%). Επιπρόσθετα, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων απασχολείται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (67.5%), με μεγάλο ποσοστό να υπηρετεί στον θεσμό της Παράλληλης Στήριξης (28.3%), έναντι ελάχιστων συμμετεχουσών/συμμετεχόντων από εξειδικευμένες δομές της Δευτεροβάθμιας (π.χ. Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. 3.3%). Συνεπώς, τα ευρήματα αντανακλούν κυρίως τις στάσεις του νεότερου, ευέλικτου δυναμικού (αναπληρωτές) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ενδέχεται να μην αντιπροσωπεύουν πλήρως την εργασιακή πραγματικότητα των παλαιότερων, μόνιμων εκπαιδευτικών που υπηρετούν επί σειρά ετών σε αμιγώς Ειδικά Σχολεία.

Ένας δεύτερος σημαντικός περιορισμός απορρέει από τον διαστρωματικό (cross-sectional) σχεδιασμό της μελέτης. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε μία δεδομένη χρονική στιγμή, λειτουργώντας ως μια «φωτογραφική» αποτύπωση (snapshot) των στάσεων των συμμετεχουσών/συμμετεχόντων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Ο σχεδιασμός αυτός επιτρέπει την ανάδειξη στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων και προβλεπτικών τάσεων μεταξύ των μεταβλητών, αλλά δεν επιτρέπει σε καμία περίπτωση την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για σχέσεις αιτίου-αιτιατού (Creswell, 2016). Για παράδειγμα, αν και διαπιστώθηκε ισχυρή αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην Ποιότητα Εργασιακής Ζωής και την Πρόθεση Αποχώρησης, δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί αιτιωδώς εάν η κακή εργασιακή ζωή οδηγεί με βεβαιότητα στην Πρόθεση Αποχώρησης, ή εάν η ήδη ειλημμένη απόφαση της/του εκπαιδευτικού να εγκαταλείψει τον οργανισμό τον οδηγεί στο να αξιολογεί πιο αρνητικά (και ίσως απαξιωτικά) το εργασιακό του περιβάλλον και τη γενικότερη ευημερία του. Η δυναμική φύση εννοιών όπως το άγχος και η Οργανωσιακή Δέσμευση απαιτεί διαχρονικές μελέτες (longitudinal studies) για την πλήρη κατανόησή τους.

Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε αποκλειστικά σε κλίμακες αυτοαναφοράς, γεγονός που σύμφωνα με τον Creswell (2016) εγείρει ζητήματα υποκειμενικότητας και πιθανής μεροληψίας λόγω κοινωνικής επιθυμητότητας (social desirability bias). Οι συμμετέχουσες/συμμετέχοντες ενδέχεται να τείνουν να παρουσιάσουν μια πιο «αποδεκτή» ή εξιδανικευμένη εικόνα του επαγγελματικού τους εαυτού (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές στα ευρήματα που αφορούν τη Διδακτική Αυτο-αποτελεσματικότητα, όπου οι μέσες τιμές και στις τρεις διαστάσεις (Διαχείριση Τάξης, Διδακτικές Στρατηγικές, Εμπλοκή Μαθητριών/Μαθητών) ήταν ιδιαίτερα υψηλές, κυμαινόμενες από 6.83 έως 7.09 στην 9-βαθμη κλίμακα. Ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί να διστάζουν να παραδεχτούν, ακόμη και σε καθεστώς ανωνυμίας, την πιθανή ανεπάρκειά τους στη διαχείριση της τάξης, γεγονός που ίσως συμπιέζει τη διακύμανση των απαντήσεων και επηρεάζει τις τελικές συσχετίσεις στο πολυμεταβλητό μοντέλο.

Όπως υπογραμμίζεται και στο θεωρητικό μέρος της παρούσας μελέτης, η μεταβλητή της Πρόθεσης Αποχώρησης (Turnover Intention) αποτυπώνει ένα γνωστικό και βουλευτικό στάδιο. Αποτελεί μεν έναν από τους ισχυρότερους προγνωστικούς δείκτες της επαγγελματικής αποδέσμευσης, αλλά δεν ταυτίζεται με την ίδια την πράξη της παραίτησης. Η μέση τιμή της συνολικής Πρόθεσης Αποχώρησης στο δείγμα μετρήθηκε στο 15.23, υποδηλώνοντας μέτρια προς υψηλά επίπεδα δυσαρέσκειας. Ωστόσο, στην Ελληνική πραγματικότητα, η μετάβαση από τη σκέψη της Αποχώρησης στην πραγματική έξοδο από το επάγγελμα αναχαιτίζεται συχνά από εξωγενείς, μακροοικονομικούς παράγοντες, όπως η εργασιακή ανασφάλεια στον ιδιωτικό τομέα ή η ανάγκη για βιοπορισμό. Επομένως, τα ευρήματα υποδεικνύουν την τάση και τον κίνδυνο διαρροής (δείκτης ευαλωτότητας), αλλά όχι απαραίτητα τον ακριβή αριθμό των εκπαιδευτικών που τελικά θα παραιτηθούν.

Η επιλογή της αποκλειστικά ποσοτικής προσέγγισης αποτελεί έναν ακόμη περιορισμό. Αν και η ποσοτική ανάλυση (όπως η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση) προσέφερε την ικανότητα να σταθμιστεί η βαρύτητα πολλών μεταβλητών ταυτόχρονα, αδυνατεί να προσφέρει απαντήσεις στο «γιατί» υποκρύπτεται πίσω από αυτούς τους αριθμούς (Bryman, 2016). Για παράδειγμα, το «παράδοξο» εύρημα της ανάλυσης, όπου η υψηλή ικανότητα στη διαχείριση της τάξης εμφάνισε την τάση να επιδρά θετικά στην Πρόθεση Αποχώρησης στο μοντέλο παλινδρόμησης, δεν μπορεί

να εξηγηθεί επαρκώς χωρίς ποιοτικά δεδομένα. Η απουσία συνεντεύξεων ή ανοιχτών ερωτήσεων στερεί από την έρευνα την αφηγηματική ερμηνεία των ίδιων των εκπαιδευτικών ΕΑΕ σχετικά με το πώς βιώνουν την εξουθένωση ή το αίσθημα εγκλωβισμού (Δέσμευση Συνέχειας).

Τέλος, το θεωρητικό μοντέλο της παρούσας μελέτης, αν και πολυδιάστατο, δεν εξάντλησε το σύνολο των πιθανών παραγόντων που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών ΕΑΕ. Η έρευνα εστίασε κυρίως σε ατομικούς/ψυχολογικούς παράγοντες (Αυτο-αποτελεσματικότητα, Ποιότητα Εργασιακής Ζωής, Οργανωσιακή Δέσμευση) παραλείποντας ορισμένες κρίσιμες μακρο-οργανωσιακές μεταβλητές. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (π.χ. Aydin et al., 2013· Bibi et al., 2019· Λιακοπούλου, 2020), το στυλ σχολικής ηγεσίας (όπως η μετασχηματιστική ηγεσία), η αντιλαμβανόμενη οργανωσιακή υποστήριξη από τη διοίκηση και το γενικότερο σχολικό κλίμα παίζουν καθοριστικό ρόλο. Η μη συμπερίληψη αυτών των εργασιακών πόρων (βάσει του μοντέλου JD-R) συνιστά έναν περιορισμό που ενδέχεται να άφησε ανεξερεύνητο ένα σημαντικό μέρος της διακύμανσης του φαινομένου της αποχώρησης στην Ελληνική ΕΑΕ.

9.4. Προτάσεις μελλοντικών ερευνών

Μέσα από την προσπάθεια της παρούσας μελέτης να δια φωτίσει την εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών ΕΑΕ στην Ελλάδα, αναδεικνύονται και νέα ερευνητικά ερωτήματα που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Με βάση τα αποτελέσματα και τους περιορισμούς που αυτή εμφανίζει, διατυπώνονται οι ακόλουθες προτάσεις για μελλοντικές μελέτες:

Πρόταση 1η: Διεξαγωγή Διαχρονικών (Longitudinal) Μελετών

Η παρούσα έρευνα ήταν συγχρονική (cross-sectional), αποτυπώνοντας τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Creswell, 2016). Ωστόσο, η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η Πρόθεση Αποχώρησης δεν αποτελεί μια στιγμιαία απόφαση, αλλά μια εξελικτική διαδικασία που ξεκινά από τη δυσαρέσκεια και οδηγεί στην τελική απόφαση εξόδου. Μελλοντικές έρευνες προτείνεται να υιοθετήσουν διαχρονικό σχεδιασμό, παρακολουθώντας τις/τους ίδιες/ίδιους εκπαιδευτικούς (ιδίως τις/τους νέες/νέους αναπληρωτές) σε βάθος χρόνου,

προκειμένου να διαπιστωθεί πώς μεταβάλλονται τα επίπεδα ευημερίας, στρες και δέσμευσης, και εάν η δηλωθείσα «Πρόθεση» μεταφράζεται τελικά σε πραγματική εγκατάλειψη του επαγγέλματος.

Πρόταση 2η: Αξιοποίηση Μικτών Μεθοδολογικών Προσεγγίσεων (Mixed-Methods)

Η ποσοτική ανάλυση ανέδειξε εξαιρετικά ενδιαφέροντα, αλλά και αναπάντεχα ευρήματα, τα οποία απαιτούν βαθύτερη ποιοτική διερεύνηση. Ειδικότερα, προτείνεται η διεξαγωγή συνεντεύξεων ή ομάδων εστίασης (focus groups) για να εξεταστούν δύο βασικά «παράδοξα» της παρούσας μελέτης:

- Το παράδοξο της Δέσμευσης Συνέχειας: Γιατί οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν τα υψηλότερα επίπεδα σε αυτή τη μορφή δέσμευσης ($M=4.67$), αισθανόμενοι πρακτικά «εγκλωβισμένοι», αλλά αυτό δεν επηρεάζει καθόλου την πρόθεσή τους να αποχωρήσουν ($p=0.583$ στην παλινδρόμηση);
- Το φαινόμενο της ικανότητας στη διαχείριση τάξης: Γιατί στο πολυμεταβλητό μοντέλο παρατηρήθηκε η τάση ($p=0.057$) οι εκπαιδευτικοί με υψηλή Αυτο-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης να έχουν αυξημένη Πρόθεση Αποχώρησης; Η ποιοτική έρευνα μπορεί να φωτίσει αν οι ικανότεροι εκπαιδευτικοί επωμίζονται δυσανάλογο βάρος, οδηγούμενοι τελικά σε ματαίωση.

Πρόταση 3η: Διεύρυνση και Στρωματοποίηση του Ερευνητικού Δείγματος

Το δείγμα της παρούσας έρευνας ($N=120$) είναι ικανοποιητικό, ωστόσο αποτελείται σε μεγάλο βαθμό από αναπληρωτές (45.8%) και άτομα νεαρής ηλικίας (42.5% έως 29 ετών). Μελλοντικές έρευνες θα ήταν σκόπιμο να συμπεριλάβουν ένα μεγαλύτερο, πανελλαδικό και στρωματοποιημένο δείγμα, ώστε να καταστεί δυνατή η σύγκριση ανάμεσα σε διαφορετικούς τύπους δομών (Creswell, 2016). Για παράδειγμα, θα είχε ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον η σύγκριση των επιπέδων στρες και Πρόθεσης Αποχώρησης ανάμεσα στις/στους εκπαιδευτικούς Παράλληλης Στήριξης (28.3% του παρόντος δείγματος) και σε αυτούς που υπηρετούν σε ΣΜΕΑΕ (20.0%), καθώς οι εργασιακές απαιτήσεις στις δύο δομές διαφέρουν αισθητά.

Πρόταση 4η: Ένταξη Νέων Οργανωσιακών Μεταβλητών (Ηγεσία και Υποστήριξη)

Η έρευνα κατέδειξε ότι οι συνθήκες του εργασιακού πλαισίου παίζουν καθοριστικό ρόλο. Ωστόσο, η βιβλιογραφία τονίζει τη σημασία συγκεκριμένων οργανωσιακών παραγόντων που δεν μετρήθηκαν άμεσα στην παρούσα εργασία. Προτείνεται σε μελλοντικές μελέτες να ενταχθούν μεταβλητές όπως ο τύπος της σχολικής ηγεσίας (π.χ. μετασχηματιστική ηγεσία), η αντιλαμβανόμενη οργανωσιακή υποστήριξη (από την/τον διευθύντρια/διευθυντή και τις/τους συναδέλφισσες/συναδέλφους) και η οργανωσιακή δικαιοσύνη. Η εξέταση αυτών των παραγόντων θα προσφέρει μια πιο λεπτομερή εικόνα για το ποιες ακριβώς διοικητικές πρακτικές λειτουργούν προστατευτικά στην ΕΑΕ.

Πρόταση 5η: Συγκριτικές Μελέτες μεταξύ Γενικής Αγωγής και ΕΑΕ

Αν και η παρούσα έρευνα εστίασε αποκλειστικά στον χώρο της ΕΑΕ, θα ήταν εξαιρετικά διαφωτιστική μια συγκριτική μελέτη που θα εξέταζε ταυτόχρονα εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής και ΕΑΕ στο ίδιο σχολικό πλαίσιο, όπως για παράδειγμα σε ένα σχολείο Γενικής Παιδείας στο οποίο, μαζί με τις/τους εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής συνυπάρχουν και εκπαιδευτικοί ΕΑΕ για παράλληλη στήριξη ή τμήμα ένταξης. Καθώς σημαντικό ποσοστό του δείγματος είχε προϋπηρεσία και στα δύο πλαίσια (50%), μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να αναδείξει εάν η «διαρροή» αφορά γενικότερα το επάγγελμα της/του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα ή αν αποτελεί φαινόμενο που εντείνεται εξαιτίας των ειδικών προκλήσεων, της έλλειψης πόρων και του συναισθηματικού φόρτου της ΕΑΕ.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) δεν αποτελεί απλώς ένα εξειδικευμένο διοικητικό υποσύστημα της δημόσιας εκπαίδευσης. Όπως αναδείχθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, συνιστά τον καθρέφτη της Δημοκρατίας μας και την έμπρακτη εφαρμογή της δικαιωματικής προσέγγισης, διασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής για όλο το μαθητικό πληθυσμό, χωρίς διακρίσεις.

Ωστόσο, φτάνοντας στο τέλος αυτής της ερευνητικής διαδρομής, είναι αναγκαίο να στρέψουμε το βλέμμα μας πίσω από το αυστηρό θεωρητικό πλαίσιο και τους στατιστικούς δείκτες. Τα νούμερα, οι συσχετίσεις και τα πολυμεταβλητά μοντέλα που αναλύθηκαν εκτενώς, αφηγούνται την καθημερινή ιστορία ανθρώπων που σηκώνουν ένα τεράστιο συναισθηματικό, παιδαγωγικό και οργανωσιακό βάρος. Αποτυπώνουν τον αγώνα των εκπαιδευτικών στο πεδίο της ΕΑΕ που καλούνται να λειτουργήσουν ως σταθερά σημεία αναφοράς για τις μαθήτριες και τους μαθητές τους, συχνά μέσα σε συνθήκες αυξημένου φόρτου, συγκρούσεων ρόλων και ανεπαρκούς υποστήριξης.

Η παρούσα έρευνα φέρνει στο φως μια σκληρή αλλά αναγκαία αλήθεια για την Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα: οι εκπαιδευτικοί μας πολλές φορές παραμένουν στο πεδίο νιώθοντας «εγκλωβισμένοι» λόγω έλλειψης εναλλακτικών (υψηλή δέσμευση συνέχειας), ή ωθούνται από ένα βαθύ αίσθημα ηθικού χρέους απέναντι στις μαθήτριες και στους μαθητές τους (κανονιστική δέσμευση). Όμως, ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί —και δεν πρέπει— να βασίζεται επ’ άπειρον στην προσωπική αυτοθυσία των λειτουργών του. Όπως αποδεικνύεται από τα ερευνητικά δεδομένα, η πραγματική αναχαίτιση της επαγγελματικής διαρροής δεν εξασφαλίζεται ούτε από τον φόβο της εξόδου, ούτε καν από τα τυπικά δημογραφικά χαρακτηριστικά. Η παραμονή στο επάγγελμα διασφαλίζεται μόνο όταν υπάρχει ουσιαστική ικανοποίηση από την εργασία, προστασία της γενικής ευημερίας και ισχυρή συναισθηματική ταύτιση με τον σχολικό οργανισμό.

Το τελικό μήνυμα, επομένως, που αναδύεται από την παρούσα διπλωματική εργασία είναι σαφές και απολύτως ανθρωποκεντρικό: Για να μπορέσει η Πολιτεία και το εκπαιδευτικό σύστημα να στηρίζουν ουσιαστικά τις μαθήτριες και τους μαθητές με

αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οφείλουν πρώτα να φροντίσουν, να εκπαιδεύσουν κατάλληλα και να θωρακίσουν ψυχικά τους δασκάλους τους. Η ποιότητα της ΕΑΕ είναι άρρηκτα και αμετάκλητα συνδεδεμένη με την Ποιότητα της Εργασιακής Ζωής των ανθρώπων που την υπηρετούν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή: θεωρία και εφαρμογές*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1–18. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>
- Aydin, A., Sarier, Y., & Uysal, S. (2013). The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 806–811. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017309.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Benigno, V., Usai, F., Dalla Mutta, E., Ferlino, L., & Passarelli, M. (2025). Burnout among special education teachers: Exploring the interplay between individual and contextual factors. *European Journal of Special Needs Education*, 40(2), 213–231. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2351702>
- Bibi, A., Khalid, M. A., & Hussain, A. (2019). Perceived organizational support and organizational commitment among special education teachers in Pakistan. *International Journal of Educational Management*, 33(5), 848–859. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2017-0365>
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38(1), 39–55. <https://doi.org/10.1177/00224669040380010401>
- Billingsley, B., & Bettini, E. (2019). Special education teacher attrition and retention: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 697–744. <https://doi.org/10.3102/0034654319862495>

- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277–289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.003>
- Bothma, C.F.C. & Roodt, G. (2013). The validation of the turnover intention scale. *SA Journal of Human Resource Management*, 11(1). <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v11i1.507>
- Brunsting, N. C., Morin, L. E., Gómez, L. R., Jones, B., Bettini, E., Cumming, M. M., Garwood, J. D., & Ruble, L. A. (2025). Burnout and occupational wellbeing of special education teachers: Recent research synthesized. *Review of Educational Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.3102/00346543251332919>
- Brunsting, N. C., Stark, K., Bettini, E., Lane, K. L., Royer, D. J., Common, E. A., & Rock, M. L. (2024). Self-efficacy, burnout, and intent to leave for teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 49(2), 75–90. <https://doi.org/10.1177/01987429231201566>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Christopoulou, F., Sarris, D., Zaragas, H., Zakopoulou, V., & Giannouli, V. (2020). Professional quality of life of special education teachers in Greece. *European Journal of Special Education Research*, 5(3), 100–116. <https://doi.org/10.46827/ejse.v5i3.2865>
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). *General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education (CRPD/C/GC/4)*. United Nations.
- Creswell, J. (2016). Πειραματικοί Σχεδιασμοί (Ν. Κουβαράκου, Μτφ.). Στο Χ. Τσορμπατζούδης (Επιμ.), *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (2η Ελληνική Έκδοση, σσ. 292–335). Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Easton, S., & Van Laar, D. (2012). *Work-Related Quality of Life (WRQoL) scale: A measure of quality of working life* (1st ed.). University of Portsmouth. <https://www.qowl.co.uk/docs/WRQoL%20individual%20booklet%20Dec2013.pdf>
- Ertürk, R. (2022). The effect of teachers' quality of work life on job satisfaction and turnover intentions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 191–203. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1022519>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2023). *Country system mapping country report: Greece*.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2026). *Overview of the inclusive education system in Greece*.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2025). *Education and training monitor 2025: Greece*. Publications Office of the European Union.
- Gundlach, H. A. D., Slemp, G. R., & Hattie, J. (2024). A meta-analysis of the antecedents of teacher turnover and retention. *Educational Research Review*, 44, 100606. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100606>
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hellenic Statistical Authority. (2025, February 26). *Survey on special education schools: End of school year 2022/2023*.
- Jeon, H.-J., Kwon, K.-A., McCartney, C., & Diamond, L. L. (2024). Early childhood education and early childhood special education teachers' perceived stress, burnout, and depressive symptoms. *Children and Youth Services Review*, 166, 107915. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107915>
- Johnson, B. W. (2010). *Job satisfaction, self-efficacy, burnout, and path of teacher certification in relation to attrition of special education teachers* [Doctoral



- dissertation, University of Southern Mississippi].
<https://eric.ed.gov/?id=ED516770>
- Kazanopoulos, S., Tejada, E., & Basogain, X. (2022). The self-efficacy of special and general education teachers in implementing inclusive education in Greek secondary education. *Education Sciences*, 12(6), 383.
<https://doi.org/10.3390/educsci12060383>
- Κατσής, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Εκδόσεις Τόπος.
- 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*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114–129.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Kokkinos, C. M., & Davazoglou, A. M. (2009). Special education teachers under stress: Evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*, 29(4), 407–424. <https://doi.org/10.1080/01443410902971492>
- Li, R., & Yao, M. (2022). What promotes teachers' turnover intention? Evidence from a meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 100477.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100477>
- Λιακοπούλου, Μ. (2020). *Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Από τη θεωρία και την έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη*. Gutenberg.
- McInerney, D. M., Ganotice, F. A., Jr., King, R. B., Marsh, H. W., & Morin, A. J. S. (2015). Exploring commitment and turnover intentions among teachers: What we can learn from Hong Kong teachers. *Teaching and Teacher Education*, 52, 11–23.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.004>
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61–89.
[https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)

- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, *61*(1), 20–52. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1842>
- Mobley, W. H. (1977). Intermediate linkages in the relationship between job satisfaction and employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, *62*(2), 237–240. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.62.2.237>
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, *14*(2), 224–247. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90072-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90072-1)
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, *55*(1), 61–76. <https://doi.org/10.1080/10349120701654613>
- Roodt, G. (2004). Turnover Intentions. Unpublished Document: University of Johannesburg.
- Sirgy, M. J., Efraty, D., Siegel, P., & Lee, D.-J. (2001). A new measure of quality of work life (QWL) based on need satisfaction and spillover theories. *Social Indicators Research*, *55*(3), 241–302. <https://doi.org/10.1023/A:1010986923468>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M., & 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*, *27*(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Σούλης, Σ.-Γ. (2020). *Σπουδή στη Νοητική Αναπηρία*. Gutenberg.
- Stefana, E., Marciano, F., Rossi, D., Cocca, P., & Tomasoni, G. (2021). Composite indicators to measure quality of working life in Europe: A systematic review. *Social Indicators Research*, *157*(3), 1047–1078. <https://doi.org/10.1007/s11205-021-02688-6>

- Tett, R. P., & Meyer, J. P. (1993). Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention, and turnover: Path analyses based on meta-analytic findings. *Personnel Psychology*, 46(2), 259–293. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1993.tb00874.x>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Van Laar, D., Edwards, J. A., & Easton, S. (2007). The work-related quality of life scale for healthcare workers. *Journal of Advanced Nursing*, 60(3), 325–333. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04409.x>
- Van Laar, D., Edwards, J. A., & Easton, S. (2007). *Work-Related Quality of Life Scale (WRQoL)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t58303-000>
- Viac, C. and P. Fraser (2020), “Teachers’ well-being: A framework for data collection and analysis”, *OECD Education Working Papers*, No. 213, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>.
- Νόμος 3699/2008. *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΦΕΚ Α' 199/02.10.2008)*.
- Νόμος 4074/2012. *Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες (ΦΕΚ Α' 88/11.04.2012)*.
- Νόμος 4823/2021. *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ Α' 136/03.08.2021)*.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

	<p>ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</p> <hr/> <p>ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»</p>	
---	---	---

Ερωτηματολόγιο Έρευνας Στο Πλαίσιο Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας

Αξιότιμες/οι κυρίες/οι Εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης,

Ονομάζομαι Καραμεταζάς Χρήστος και είμαι μεταπτυχιακός φοιτητής στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με Αριθμό Μητρώου 81.

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της έρευνας που διεξάγω το τρέχον ακαδημαϊκό έτος στο πλαίσιο εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Η χρονική διάρκεια που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι περίπου δέκα (10) με δώδεκα (12) λεπτά. Οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους ερευνητικούς σκοπούς της παρούσας μελέτης.

Η συμμετοχή σας είναι απολύτως εθελοντική και μπορείτε να διακόψετε τη συμπλήρωση οποιαδήποτε στιγμή.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη πολύτιμη συμμετοχή σας!

Για οποιαδήποτε απορία σχετικά με την έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στην ηλεκτρονική διεύθυνση: pel100081@uoi.gr

Έγκριση της έρευνας:

Η παρούσα έρευνα εγκρίθηκε από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας (Ε.Η.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στις 14 Νοεμβρίου 2025, με Αριθμό Πρωτοκόλλου: 51320/2025.

Για επικοινωνία ή επαλήθευση της έγκρισης, μπορείτε να ανατρέξετε στην ιστοσελίδα: <https://ethics.ac.uoi.gr>

Συναίνεση συμμετοχής:

Παρακαλώ επιλέξτε αν συμφωνείτε να συμμετάσχετε στην έρευνα:

Σημείωση: Εάν επιλέξετε «Όχι, δεν συμφωνώ να συμμετάσχω» οι απαντήσεις σας δεν θα περιληφθούν στην έρευνα.

- | | |
|--------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Ναι, συμφωνώ να συμμετάσχω. |
| <input type="checkbox"/> | Όχι, δεν συμφωνώ να συμμετάσχω. |

ΕΝΟΤΗΤΑ Α΄: Δημογραφικά και Επαγγελματικά Στοιχεία

Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν βασικά δημογραφικά και επαγγελματικά σας χαρακτηριστικά. Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

A.1. Φύλο:

<input type="checkbox"/>	Γυναίκα
<input type="checkbox"/>	Ανδρας
<input type="checkbox"/>	Άλλο

A.2. Ηλικιακή Ομάδα:

<input type="checkbox"/>	≤ 29 ετών
<input type="checkbox"/>	30 - 39 ετών
<input type="checkbox"/>	40 - 49 ετών
<input type="checkbox"/>	50 - 59 ετών
<input type="checkbox"/>	60+ ετών

A.3. Οικογενειακή κατάσταση:

<input type="checkbox"/>	Έγγαμη/ος
<input type="checkbox"/>	Άγαμη/ος
<input type="checkbox"/>	Χήρα/ος
<input type="checkbox"/>	Διαζευγμένη/ος
<input type="checkbox"/>	Άλλο:

A.4. Ύπαρξη παιδιών:

<input type="checkbox"/>	Είμαι άτεκνη/ος
<input type="checkbox"/>	Έχω ένα (1) παιδί
<input type="checkbox"/>	Έχω δύο (2) παιδιά
<input type="checkbox"/>	Έχω τρία (3) ή περισσότερα παιδιά

A.5. Περιοχή μόνιμης κατοικίας:

<input type="checkbox"/>	Αστική περιοχή
<input type="checkbox"/>	Ημιαστική περιοχή
<input type="checkbox"/>	Αγροτική περιοχή

[συνέχεια στη διπλανή στήλη ↗]

A.6. Βασικές σπουδές:

Παρακαλώ επιλέξτε όσες απαντήσεις ισχύουν:

<input type="checkbox"/>	Πτυχίο Α.Ε.Ι.
<input type="checkbox"/>	Πτυχίο Τ.Ε.Ι.

A.7. Επιπλέον βασικές σπουδές:

Παρακαλώ επιλέξτε όσες απαντήσεις ισχύουν:

<input type="checkbox"/>	Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα
<input type="checkbox"/>	Δεύτερο Πτυχίο Α.Ε.Ι. / Τ.Ε.Ι.
<input type="checkbox"/>	Καθόλου

A.8. Επίπεδο Σπουδών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση:

Παρακαλώ επιλέξτε όσες απαντήσεις ισχύουν:

<input type="checkbox"/>	Πτυχίο Α.Ε.Ι.
<input type="checkbox"/>	Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα
<input type="checkbox"/>	Διδακτορικό
<input type="checkbox"/>	Σεμινάριο 400+ ωρών
<input type="checkbox"/>	Διδασκαλείο ΕΑΕ
<input type="checkbox"/>	Καθόλου

A.9. Χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός:

<input type="checkbox"/>	0 - 5 έτη
<input type="checkbox"/>	6 - 10 έτη
<input type="checkbox"/>	11 - 15 έτη
<input type="checkbox"/>	Πάνω από 15 έτη

A.10. Τύπος προϋπηρεσίας

<input type="checkbox"/>	Μόνο στην Γενική Αγωγή
<input type="checkbox"/>	Μόνο στην Ειδική Αγωγή
<input type="checkbox"/>	Και στην Γενική και στην Ειδική Αγωγή

A.11. Χρόνια προϋπηρεσίας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση:

<input type="checkbox"/>	Καθόλου προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
<input type="checkbox"/>	0 - 5 έτη
<input type="checkbox"/>	6 - 10 έτη
<input type="checkbox"/>	11 - 15 έτη
<input type="checkbox"/>	Πάνω από 15 έτη

A.12. Εάν στην παραπάνω ερώτηση **4.11** δηλώσατε «Καθόλου προϋπηρεσία στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» ανοήστε την παρούσα ερώτηση.

Τύπος/οι αναπηρίας ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μαθητριών/τών που έχετε διδάξει στο παρελθόν:

Παρακαλώ επιλέξτε όσες απαντήσεις ισχύουν:

<input type="checkbox"/>	Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος
<input type="checkbox"/>	Νοητική Αναπηρία
<input type="checkbox"/>	Κινητικές Αναπηρίες
<input type="checkbox"/>	Αισθητηριακές Αναπηρίες (Οπτική, Ακουστική)
<input type="checkbox"/>	Πολλαπλές Αναπηρίες
<input type="checkbox"/>	Χρόνιες Παθήσεις
<input type="checkbox"/>	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας
<input type="checkbox"/>	Διαταραχές Συμπεριφοράς - Διαγωγής
<input type="checkbox"/>	Ψυχικές Διαταραχές
<input type="checkbox"/>	Διαταραχές Λόγου / Ομιλίας / Επικοινωνίας
<input type="checkbox"/>	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσκολίες στα μαθηματικά, στο γραπτό λόγο)
<input type="checkbox"/>	Χαρισματικότητα
<input type="checkbox"/>	Άλλο:

A.13. Περιοχή εργασίας:

<input type="checkbox"/>	Αστική περιοχή
<input type="checkbox"/>	Ημιαστική περιοχή
<input type="checkbox"/>	Αγροτική περιοχή

[συνέχεια στη διπλανή στήλη ↗]

A.14. Χιλιομετρική απόσταση τόπου κατοικίας – τόπου εργασίας:

<input type="checkbox"/>	Έως και ένα (≤ 1) χιλιόμετρο
<input type="checkbox"/>	Περισσότερο από ένα (> 1) έως και πέντε (≤ 5) χιλιόμετρα
<input type="checkbox"/>	Περισσότερα από πέντε (> 5) έως και είκοσι (≤ 20) χιλιόμετρα
<input type="checkbox"/>	Περισσότερα από είκοσι (> 20) έως και πενήντα (≤ 50) χιλιόμετρα
<input type="checkbox"/>	Περισσότερα από πενήντα (> 50) χιλιόμετρα

A.15. Βαθμίδα Εκπαίδευσης:

<input type="checkbox"/>	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
<input type="checkbox"/>	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
<input type="checkbox"/>	Άλλο:

A.16. Τύπος σχολείου / δομής / φορέα εργασίας:

<input type="checkbox"/>	Δημόσιο
<input type="checkbox"/>	Ιδιωτικό
<input type="checkbox"/>	Μη Κυβερνητική Οργάνωση (Μ.Κ.Ο.)
<input type="checkbox"/>	Άλλο:

A.17. Δυναμικότητα σχολικής μονάδας / δομής / φορέα:

<input type="checkbox"/>	Έως 50 μαθήτριες και μαθητές
<input type="checkbox"/>	51 έως 100 μαθήτριες και μαθητές
<input type="checkbox"/>	101 έως 150 μαθήτριες και μαθητές
<input type="checkbox"/>	151 έως 200 μαθήτριες και μαθητές
<input type="checkbox"/>	201 ή περισσότερες/οι μαθήτριες και μαθητές

A.18. Αυτή τη στιγμή σε τι τύπου δομή εργάζεστε;

Παρακαλώ επιλέξτε μια (1) δομή που αντιστοιχεί στην κύρια εργασιακή σας απασχόληση αυτή τη στιγμή. Η δομή μπορεί να είναι Δημοσίου ή Ιδιωτικού τομέα.

<input type="checkbox"/>	Σε Ειδικό Νηπιαγωγείο
<input type="checkbox"/>	Σε Ειδικό Δημοτικό Σχολείο
<input type="checkbox"/>	Σε Ειδικό Γυμνάσιο (Γυμνάσια Ε.Α.Ε.)
<input type="checkbox"/>	Σε Ειδικό Λύκειο (Λύκεια Ε.Α.Ε.)
<input type="checkbox"/>	Σε Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια (πρώην Τ.Ε.Ε. Α΄ Βαθμίδας)
<input type="checkbox"/>	Σε Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια (πρώην Τ.Ε.Ε. Β΄ Βαθμίδας)
<input type="checkbox"/>	Σε ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. (Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο και Λύκειο)
<input type="checkbox"/>	Σε Ε.Ε.Ε.Κ. (Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης)
<input type="checkbox"/>	Σε Παράλληλη Στήριξη - Συνεκπαίδευση Σε Σχολική Τάξη Σχολείου Γενικής Παιδείας
<input type="checkbox"/>	Σε Τμήμα Ένταξης Νηπιαγωγείου Γενικής Παιδείας
<input type="checkbox"/>	Σε Τμήμα Ένταξης Δημοτικού Σχολείου Γενικής Παιδείας
<input type="checkbox"/>	Σε Τμήμα Ένταξης Γυμνασίου Γενικής Παιδείας
<input type="checkbox"/>	Σε Τμήμα Ένταξης Λυκείου Γενικής Παιδείας
<input type="checkbox"/>	Σε Κ.Δ.Α.Π. Με Α. (Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών Με Αναπηρία)
<input type="checkbox"/>	Σε ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. (Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης)
<input type="checkbox"/>	Σε Νοσοκομειακό Σχολείο
<input type="checkbox"/>	Σε Κατ' Οίκον Διδασκαλία (Σε «Κατ' Ιδίαν Διδαχθέντες» Μαθήτριες / Μαθητές)
<input type="checkbox"/>	Άλλο:

A.19. Τρέχουσα θέση εργασίας:

<input type="checkbox"/>	Μόνιμη/ος εκπαιδευτικός
<input type="checkbox"/>	Αναπληρώτρια/τής εκπαιδευτικός
<input type="checkbox"/>	Ωρομίσθια/ος εκπαιδευτικός
<input type="checkbox"/>	Ιδιωτική/ός υπάλληλος
<input type="checkbox"/>	Άλλο:

[συνέχεια στη διπλανή στήλη ↗]

A.20. Μηνιαίος καθαρός μισθός (καθαρές αποδοχές μετά τις κρατήσεις):

<input type="checkbox"/>	Έως 1.100€
<input type="checkbox"/>	Από 1.101€ έως και 1.500€
<input type="checkbox"/>	Από 1.501€ έως και 2.000€
<input type="checkbox"/>	Ανω των 2.000€

A.21. Ωράριο εργασίας:

<input type="checkbox"/>	Πλήρες
<input type="checkbox"/>	Μερικό
<input type="checkbox"/>	Ευέλικτο
<input type="checkbox"/>	Άλλο:

A.22. Πόσο συχνά εργάζεστε πέραν του ωραρίου σας;

<input type="checkbox"/>	Ποτέ
<input type="checkbox"/>	Σπάνια
<input type="checkbox"/>	Μερικές φορές
<input type="checkbox"/>	Συχνά
<input type="checkbox"/>	Πάντα

A.23. Υπάρχει δυνατότητα επαγγελματικής εξέλιξης / προαγωγής στη θέση σας;

<input type="checkbox"/>	Ναι
<input type="checkbox"/>	Όχι
<input type="checkbox"/>	Μερικώς

A.24. Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο θρησκευτικός παράγοντας στη ζωή σας;

<input type="checkbox"/>	Καθόλου σημαντικός
<input type="checkbox"/>	Λίγο σημαντικός
<input type="checkbox"/>	Μέτρια σημαντικός
<input type="checkbox"/>	Αρκετά σημαντικός
<input type="checkbox"/>	Εξαιρετικά σημαντικός

A.25. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως οι προσωπικές σας αξίες (π.χ. ανθρωπιστικές, ηθικές) επηρεάζουν την επιλογή εργασίας σας στον χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης;

<input type="checkbox"/>	Καθόλου
<input type="checkbox"/>	Λίγο
<input type="checkbox"/>	Μέτρια
<input type="checkbox"/>	Πολύ
<input type="checkbox"/>	Πάρα πολύ

A.26. Πόσο πιθανό θεωρείτε να παραμείνετε στην Ειδική Αγωγή τα επόμενα 3 χρόνια;

<input type="checkbox"/>	Καθόλου πιθανό
<input type="checkbox"/>	Λίγο πιθανό
<input type="checkbox"/>	Μέτρια πιθανό
<input type="checkbox"/>	Πολύ πιθανό
<input type="checkbox"/>	Πάρα πολύ πιθανό

A.27. Αυτή τη στιγμή εργάζεστε με μαθήτριες/ές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

<input type="checkbox"/>	Ναι
<input type="checkbox"/>	Όχι

[συνέχεια στη διπλανή στήλη ↗]

A.28. *Εάν στην προηγούμενη ερώτηση A.27 δηλώσατε «Όχι» αγνοήστε την παρούσα ερώτηση.*

Τύπος/οι αναπηρίας ή ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μαθητριών/τών με τις/τους οποίες/ους εργάζεστε αυτή τη στιγμή:

Παρακαλώ επιλέξτε όσες απαντήσεις ισχύουν:

<input type="checkbox"/>	Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος
<input type="checkbox"/>	Νοητική Αναπηρία
<input type="checkbox"/>	Κινητικές Αναπηρίες
<input type="checkbox"/>	Αισθητηριακές Αναπηρίες (Οπτική, Ακουστική)
<input type="checkbox"/>	Πολλαπλές Αναπηρίες
<input type="checkbox"/>	Χρόνιες Παθήσεις
<input type="checkbox"/>	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητα
<input type="checkbox"/>	Διαταραχές Συμπεριφοράς - Διαγωγής
<input type="checkbox"/>	Ψυχικές Διαταραχές
<input type="checkbox"/>	Διαταραχές Λόγου / Ομιλίας / Επικοινωνίας
<input type="checkbox"/>	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσκολίες στα μαθηματικά, στο γραπτό λόγο)
<input type="checkbox"/>	Χαρισματικότητα
<input type="checkbox"/>	Άλλο:

ΕΝΟΤΗΤΑ Β΄: Οργανωσιακή Δέσμευση

Στην παρούσα ενότητα παρατίθενται μια σειρά από δηλώσεις που αντιπροσωπεύουν πιθανά συναισθήματα που μπορεί να έχουν τα άτομα για τον Φορέα / τη Δομή στον/ην οποίο/α εργάζονται.

Όσον αφορά τα δικά σας συναισθήματα για το συγκεκριμένο/ή Φορέα / Δομή στον/ην οποίο εργάζεστε τώρα (σχολείο ή άλλη δομή της Ε.Α.Ε.), με βάση την προσωπική σας εμπειρία, παρακαλώ **υποδείξτε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας σε κάθε μία από τις παρακάτω δηλώσεις**, επιλέγοντας το κατάλληλο πλαίσιο. Απαντήστε με βάση την **πρώτη σας αντίδραση**, καθώς δεν υπάρχουν «σωστές» ή «λάθος» απαντήσεις.

Σημείωση: Με τον όρο «Φορέας/Δομή» στις παρακάτω ερωτήσεις εννοείται η εκπαιδευτική μονάδα ή υπηρεσία στην οποία εργάζεστε τώρα (π.χ. Σχολική Μονάδα, ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ., Κ.Δ.Α.Π. Με Α. κ.λπ.).

B.1. Θα ήμουν πολύ ευτυχής να περάσω το υπόλοιπο της καριέρας μου σε αυτόν τον Φορέα/Δομή.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
--	---	--	--	--	---	--

B.2. Μου αρέσει να συζητώ για τον Φορέα/Δομή με άτομα εκτός αυτού.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
--	---	--	--	--	---	--

B.3. Αισθάνομαι πραγματικά ότι τα προβλήματα αυτού του Φορέα/Δομής είναι και δικά μου.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
--	---	--	--	--	---	--

B.4. Διαπιστώνω ότι δεν θα μπορούσα να συνδεθώ τόσο εύκολα με έναν άλλο Φορέα/Δομή όσο έχω συνδεθεί με αυτόν.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
--	---	--	--	--	---	--

B.5. Νιώθω σαν «μέλος της οικογένειας» στον Φορέα/Δομή μου.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
--	---	--	--	--	---	--

B.6. Νιώθω «συναισθηματικά δεμένη/ος» με αυτόν τον Φορέα/Δομή.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
--	---	--	--	--	---	--

Σελίδα 6 από 16

B.7. Αυτός ο Φορέας/Δομή σημαίνει πολλά για μένα προσωπικά.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
--	---	--	--	--	---	--

B.8. Αισθάνομαι μια ισχυρή «αίσθηση του ανήκειν» στον Φορέα/Δομή μου.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
--	---	--	--	--	---	--

B.9. Φοβάμαι τι μπορεί να συμβεί αν παραιτηθώ από τη δουλειά μου χωρίς να έχω βρει άλλη εργασία αλλού.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
--	---	--	--	--	---	--

B.10. Θα ήταν πολύ δύσκολο για μένα να φύγω από τον Φορέα/Δομή μου αυτή τη στιγμή, ακόμα και αν το ήθελα.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
--	---	--	--	--	---	--

B.11. Πάρα πολλά πράγματα στη ζωή μου θα διαταράσσονταν αν αποφάσιζα να φύγω από τον Φορέα/Δομή μου τώρα.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
--	---	--	--	--	---	--

B.12. Θα μου κοστίσει πάρα πολύ να φύγω από τον Φορέα/Δομή μου τώρα.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
--	---	--	--	--	---	--

B.13. Αυτή τη στιγμή, το να παραμείνω στον Φορέα/Δομή μου είναι ζήτημα τόσο αναγκαιότητας όσο και επιθυμίας.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
--	---	--	--	--	---	--

B.14. Νιώθω ότι έχω πολύ λίγες επιλογές για να σκεφτώ να φύγω από αυτό τον Φορέα/Δομή.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
--	---	--	--	--	---	--

B.15. Μία από τις λίγες σοβαρές συνέπειες της αποχώρησης από αυτό τον Φορέα/Δομή θα ήταν η έλλειψη διαθέσιμων εναλλακτικών.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
--	---	--	--	--	---	--

B.16. Ένας από τους κύριους λόγους για τους οποίους συνεχίζω να εργάζομαι για αυτό τον Φορέα/Δομή είναι ότι η αποχώρηση θα απαιτούσε σημαντική προσωπική θυσία — ένας άλλος Φορέας/Δομή μπορεί να μην προσφέρει τα συνολικά οφέλη που έχω εδώ.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
--	---	--	--	--	---	--

B.17. Νομίζω ότι στις μέρες μας οι άνθρωποι αλλάζουν Φορέα/Δομή πολύ συχνά.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
--	---	--	--	--	---	--

B.18. Πιστεύω ότι ένα άτομο πρέπει πάντα να είναι πιστό στον Φορέα/Δομή του.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
--	---	--	--	--	---	--

B.19. Το να αλλάξεις συνεχώς Φορέα/Δομή μου φαίνεται ανήθικο.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
--	---	--	--	--	---	--

B.20. Ένας από τους κύριους λόγους για τους οποίους συνεχίζω να εργάζομαι για αυτόν τον Φορέα/Δομή είναι επειδή πιστεύω ότι η αφοσίωση είναι σημαντική και, επομένως, αισθάνομαι ηθική υποχρέωση να παραμείνω.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
--	---	--	--	--	---	--

B.21. Ακόμα κι αν είχα μια άλλη προσφορά για μια καλύτερη δουλειά αλλού, δεν θα ένιωθα σωστό να φύγω από τον Φορέα/Δομή μου.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
--	---	--	--	--	---	--

B.22. Μου έμαθαν να πιστεύω στην αξία του να παραμένει κανείς πιστός σε έναν Φορέα/Δομή.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
--	---	--	--	--	---	--

B.23. Τα πράγματα ήταν καλύτερα όταν οι άνθρωποι παρέμεναν στον ίδιο Φορέα/Δομή για το μεγαλύτερο μέρος της καριέρας τους.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
--	---	--	--	--	---	--

B.24. Νομίζω ότι το να θέλεις να είσαι ο «άντρας του Φορέα/Δομής» ή «γυναίκα του Φορέα/Δομής» έχει νόημα.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ ελαφρώς	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ μέτρια	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
--	---	--	--	--	---	--

ΕΝΟΤΗΤΑ Γ΄: Ποιότητα Εργασιακής Ζωής

Στην παρούσα ενότητα περιλαμβάνονται ερωτήσεις που έχουν στόχο να αξιολογήσουν την ποιότητα της επαγγελματικής σας ζωής. Για καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις, παρακαλώ δηλώστε **σε ποιον βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε**, συμπληρώνοντας το κατάλληλο πλαίσιο.

Δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση· αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η προσωπική σας εμπειρία και άποψη. Παρακαλείστε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με βάση την πρώτη σας αντίδραση, χωρίς να αφιερώνετε πολύ χρόνο σε κάθε μία.

Οι απαντήσεις σας θα συμβάλουν σημαντικά στην καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την καθημερινή εμπειρία των Εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην εργασία τους.

Γ.1. Έχω σαφείς στόχους και σκοπούς που μου επιτρέπουν να κάνω τη δουλειά μου.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ	<input type="checkbox"/> Ουδέτερη/ος	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
---	-------------------------------------	---	-------------------------------------	---

Γ.2. Νιώθω ότι μπορώ να εκφράζω τις απόψεις μου και να επηρεάζω τις αλλαγές στον τομέα εργασίας μου.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ	<input type="checkbox"/> Ουδέτερη/ος	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
---	-------------------------------------	---	-------------------------------------	---

Γ.3. Έχω την ευκαιρία να χρησιμοποιώ τις ικανότητές μου στην εργασία μου.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ	<input type="checkbox"/> Ουδέτερη/ος	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
---	-------------------------------------	---	-------------------------------------	---

Γ.4. Αισθάνομαι καλά αυτή τη στιγμή.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ	<input type="checkbox"/> Ουδέτερη/ος	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
---	-------------------------------------	---	-------------------------------------	---

Γ.5. Η/Ο εργοδότης μου παρέχει επαρκείς εγκαταστάσεις και ευελιξία για να μπορώ να συνδυάζω την εργασία με την οικογενειακή μου ζωή.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ	<input type="checkbox"/> Ουδέτερη/ος	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
---	-------------------------------------	---	-------------------------------------	---

Γ.6. Οι τρέχουσες ώρες / πρόγραμμα εργασίας μου ταιριάζουν στις προσωπικές μου συνθήκες.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ	<input type="checkbox"/> Ουδέτερη/ος	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
---	-------------------------------------	---	-------------------------------------	---

Γ.7. Συχνά αισθάνομαι πίεση στην εργασία μου.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ	<input type="checkbox"/> Ουδέτερη/ος	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
---	-------------------------------------	---	-------------------------------------	---

Γ.8. Όταν κάνω καλή δουλειά αυτό αναγνωρίζεται από την/τον άμεση/ο προϊστάμενή/νό μου.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ	<input type="checkbox"/> Ουδέτερη/ος	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
---	-------------------------------------	---	-------------------------------------	---

Γ.9. Τελευταία αισθάνομαι δυστυχισμένη/ος και καταθλιπτική/ός.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ	<input type="checkbox"/> Ουδέτερη/ος	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
---	-------------------------------------	---	-------------------------------------	---

Γ.10. Είμαι ικανοποιημένη/ος με τη ζωή μου.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ	<input type="checkbox"/> Ουδέτερη/ος	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
---	-------------------------------------	---	-------------------------------------	---

Γ.11. Ενθαρρύνομαι να αναπτύξω νέες δεξιότητες.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ	<input type="checkbox"/> Ουδέτερη/ος	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
---	-------------------------------------	---	-------------------------------------	---

Γ.12. Συμμετέχω στις αποφάσεις που με αφορούν στον τομέα της εργασίας μου.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ	<input type="checkbox"/> Ουδέτερη/ος	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
---	-------------------------------------	---	-------------------------------------	---

Γ.13. Η/Ο εργοδότης μου μου παρέχει ό,τι χρειάζομαι για να κάνω αποτελεσματικά τη δουλειά μου.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ	<input type="checkbox"/> Ουδέτερη/ος	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
---	-------------------------------------	---	-------------------------------------	---

Γ.14. Η/Ο προϊστάμενή/νός μου προωθεί ενεργά ευέλικτα ωράρια / πρότυπα εργασίας.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ	<input type="checkbox"/> Ουδέτερη/ος	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
---	-------------------------------------	---	-------------------------------------	---

Γ.15. Σε γενικές γραμμές η ζωή μου είναι σχεδόν ιδανική.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ	<input type="checkbox"/> Ουδέτερη/ος	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
---	-------------------------------------	---	-------------------------------------	---

Γ.16. Εργάζομαι σε ένα ασφαλές περιβάλλον.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ	<input type="checkbox"/> Ουδέτερη/ος	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
---	-------------------------------------	---	-------------------------------------	---

Γ.17. Γενικά τα πράγματα μου πάνε καλά.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ	<input type="checkbox"/> Ουδέτερη/ος	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
---	-------------------------------------	---	-------------------------------------	---

Γ.18. Είμαι ικανοποιημένη/ος με τις ευκαιρίες καριέρας που μου προσφέρονται εδώ.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ	<input type="checkbox"/> Ουδέτερη/ος	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
---	-------------------------------------	---	-------------------------------------	---

Γ.19. Συχνά αισθάνομαι υπερβολικό άγχος στην εργασία μου.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ	<input type="checkbox"/> Ουδέτερη/ος	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
---	-------------------------------------	---	-------------------------------------	---

Γ.20. Είμαι ικανοποιημένη/ος με την εκπαίδευση που λαμβάνω για να εκτελώ την τρέχουσα εργασία μου.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ	<input type="checkbox"/> Ουδέτερη/ος	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
---	-------------------------------------	---	-------------------------------------	---

Γ.21. Πρόσφατα, αισθάνομαι αρκετά ευτυχισμένη/ος, λαμβάνοντας όλα τα πράγματα υπόψη.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ	<input type="checkbox"/> Ουδέτερη/ος	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
---	-------------------------------------	---	-------------------------------------	---

Γ.22. Οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ	<input type="checkbox"/> Ουδέτερη/ος	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
---	-------------------------------------	---	-------------------------------------	---

Γ.23. Συμμετέχω σε αποφάσεις που επηρεάζουν μέλη του κοινού στον δικό μου τομέα εργασίας.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ	<input type="checkbox"/> Ουδέτερη/ος	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
---	-------------------------------------	---	-------------------------------------	---

Γ.24. Είμαι ικανοποιημένη/ος με τη συνολική ποιότητα της επαγγελματικής μου ζωής.

<input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα	<input type="checkbox"/> Διαφωνώ	<input type="checkbox"/> Ουδέτερη/ος	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ	<input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα
---	-------------------------------------	---	-------------------------------------	---

ΕΝΟΤΗΤΑ Δ': Διδασκαλική Αυτο-αποτελεσματικότητα

Στην παρούσα ενότητα περιλαμβάνονται δηλώσεις που αφορούν την υλοποίηση διαφόρων διδακτικών και σχολικών δραστηριοτήτων.

Με βάση την προσωπική σας κρίση, παρακαλώ δηλώστε σε τι βαθμό θεωρείτε ότι μπορείτε να ενεργήσετε αποτελεσματικά σε καθεμία από τις παρακάτω περιπτώσεις.

Επιλέξτε την απάντηση που ανταποκρίνεται καλύτερα στις δικές σας δυνατότητες.

Α.1. Πόσα μπορείτε να κάνετε για να προσεγγίσετε τις/τους πιο δύσκολες/ους μαθήτριες/μαθητές;

<input type="checkbox"/> Τίποτα	<input type="checkbox"/> Ελάχιστα	<input type="checkbox"/> Πολύ λίγα	<input type="checkbox"/> Λίγα	<input type="checkbox"/> Μέτρια	<input type="checkbox"/> Πάνω του μέσου όρου	<input type="checkbox"/> Πολλά	<input type="checkbox"/> Πάρα πολλά	<input type="checkbox"/> Σε πολύ μεγάλο βαθμό
------------------------------------	--------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------	------------------------------------	---	-----------------------------------	--	--

Α.2. Πόσα μπορείτε να κάνετε για να βοηθήσετε τις μαθήτριες / τους μαθητές σας να σκέφτονται κριτικά;

<input type="checkbox"/> Τίποτα	<input type="checkbox"/> Ελάχιστα	<input type="checkbox"/> Πολύ λίγα	<input type="checkbox"/> Λίγα	<input type="checkbox"/> Μέτρια	<input type="checkbox"/> Πάνω του μέσου όρου	<input type="checkbox"/> Πολλά	<input type="checkbox"/> Πάρα πολλά	<input type="checkbox"/> Σε πολύ μεγάλο βαθμό
------------------------------------	--------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------	------------------------------------	---	-----------------------------------	--	--

Α.3. Πόσα μπορείτε να κάνετε για να ελέγξετε την διαταρακτική συμπεριφορά στην τάξη;

<input type="checkbox"/> Τίποτα	<input type="checkbox"/> Ελάχιστα	<input type="checkbox"/> Πολύ λίγα	<input type="checkbox"/> Λίγα	<input type="checkbox"/> Μέτρια	<input type="checkbox"/> Πάνω του μέσου όρου	<input type="checkbox"/> Πολλά	<input type="checkbox"/> Πάρα πολλά	<input type="checkbox"/> Σε πολύ μεγάλο βαθμό
------------------------------------	--------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------	------------------------------------	---	-----------------------------------	--	--

Α.4. Πόσα μπορείτε να κάνετε για να παρακινήσετε τις μαθήτριες / τους μαθητές που δείχνουν χαμηλό ενδιαφέρον για το σχολείο;

<input type="checkbox"/> Τίποτα	<input type="checkbox"/> Ελάχιστα	<input type="checkbox"/> Πολύ λίγα	<input type="checkbox"/> Λίγα	<input type="checkbox"/> Μέτρια	<input type="checkbox"/> Πάνω του μέσου όρου	<input type="checkbox"/> Πολλά	<input type="checkbox"/> Πάρα πολλά	<input type="checkbox"/> Σε πολύ μεγάλο βαθμό
------------------------------------	--------------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------	------------------------------------	---	-----------------------------------	--	--

Σελίδα 12 από 16

Α.5. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να κάνετε σαφείς τις προσδοκίες σας σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητριών / μαθητών σας;

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καθόλου	Ελάχιστα	Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πάνω του μέσου όρου	Πολύ	Πάρα πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Α.6. Πόσα μπορείτε να κάνετε για να πείσετε τις μαθήτριες / τους μαθητές σας ότι μπορούν να έχουν καλές επιδόσεις στο σχολείο;

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τίποτα	Ελάχιστα	Πολύ λίγα	Λίγα	Μέτρια	Πάνω του μέσου όρου	Πολλά	Πάρα πολλά	Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Α.7. Πόσο καλά μπορείτε να απαντήσετε σε δύσκολες ερωτήσεις των μαθητριών / μαθητών σας;

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καθόλου	Ελάχιστα	Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πάνω του μέσου όρου	Πολύ	Πάρα πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Α.8. Πόσο καλά μπορείτε να καθιερώσετε ρουτίνες για την ομαλή διεξαγωγή των δραστηριοτήτων;

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καθόλου	Ελάχιστα	Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πάνω του μέσου όρου	Πολύ	Πάρα πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Α.9. Πόσα μπορείτε να κάνετε για να βοηθήσετε τις μαθήτριες / τους μαθητές σας να εκτιμήσουν τη μάθηση;

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τίποτα	Ελάχιστα	Πολύ λίγα	Λίγα	Μέτρια	Πάνω του μέσου όρου	Πολλά	Πάρα πολλά	Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Α.10. Πόσο καλά μπορείτε να εκτιμήσετε την κατανόηση των μαθητριών / μαθητών σας για όσα τους έχετε διδάξει;

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καθόλου	Ελάχιστα	Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πάνω του μέσου όρου	Πολύ	Πάρα πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Α.11. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να διατυπώσετε καλές ερωτήσεις για τις μαθήτριες / τους μαθητές σας;

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καθόλου	Ελάχιστα	Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πάνω του μέσου όρου	Πολύ	Πάρα πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Α.12. Πόσα μπορείτε να κάνετε για να καλλιεργήσετε τη δημιουργικότητα των μαθητριών / μαθητών σας;

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τίποτα	Ελάχιστα	Πολύ λίγα	Λίγα	Μέτρια	Πάνω του μέσου όρου	Πολλά	Πάρα πολλά	Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Α.13. Πόσα μπορείτε να κάνετε για να κάνετε τα παιδιά να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης;

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τίποτα	Ελάχιστα	Πολύ λίγα	Λίγα	Μέτρια	Πάνω του μέσου όρου	Πολλά	Πάρα πολλά	Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Α.14. Πόσα μπορείτε να κάνετε για να βελτιώσετε την κατανόηση μιας μαθήτριας / ενός μαθητή που αποτυγχάνει;

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τίποτα	Ελάχιστα	Πολύ λίγα	Λίγα	Μέτρια	Πάνω του μέσου όρου	Πολλά	Πάρα πολλά	Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Α.15. Πόσα μπορείτε να κάνετε για να ηρεμήσετε μια μαθήτρια / έναν μαθητή που είναι διαταρακτική/ός ή θορυβώδης;

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Τίποτα	Ελάχιστα	Πολύ λίγα	Λίγα	Μέτρια	Πάνω του μέσου όρου	Πολλά	Πάρα πολλά	Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Α.16. Πόσο καλά μπορείτε να δημιουργήσετε ένα σύστημα διαχείρισης της τάξης με κάθε ομάδα μαθητριών / μαθητών;

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καθόλου	Ελάχιστα	Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πάνω του μέσου όρου	Πολύ	Πάρα πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Α.17. Πόσο μπορείτε να προσαρμόσετε τα μαθήματά σας στο κατάλληλο επίπεδο για κάθε μαθήτρια / μαθητή;

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καθόλου	Ελάχιστα	Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πάνω του μέσου όρου	Πολύ	Πάρα πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Α.18. Πόσο μπορείτε να χρησιμοποιήσετε μια ποικιλία στρατηγικών αξιολόγησης;

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καθόλου	Ελάχιστα	Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πάνω του μέσου όρου	Πολύ	Πάρα πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Α.19. Πόσο καλά μπορείτε να αποτρέψετε μερικές/ούς προβληματικές/ούς μαθήτριες / μαθητές από το να καταστρέψουν ολόκληρο το μάθημα;

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καθόλου	Ελάχιστα	Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πάνω του μέσου όρου	Πολύ	Πάρα πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Α.20. Σε ποιο βαθμό μπορείτε να παρέχετε μια εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθήτριες / μαθητές είναι μπερδεμένες/οι;

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καθόλου	Ελάχιστα	Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πάνω του μέσου όρου	Πολύ	Πάρα πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Α.21. Πόσο καλά μπορείτε να ανταποκριθείτε σε προκλητικές/ούς μαθήτριες / μαθητές;

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καθόλου	Ελάχιστα	Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πάνω του μέσου όρου	Πολύ	Πάρα πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Α.22. Πόσο μπορείτε να βοηθήσετε τις οικογένειες να βοηθήσουν τα παιδιά τους να έχουν καλές επιδόσεις στο σχολείο;

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καθόλου	Ελάχιστα	Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πάνω του μέσου όρου	Πολύ	Πάρα πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Α.23. Πόσο καλά μπορείτε να εφαρμόσετε εναλλακτικές στρατηγικές στην τάξη σας;

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καθόλου	Ελάχιστα	Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πάνω του μέσου όρου	Πολύ	Πάρα πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Α.24. Πόσο καλά μπορείτε να παρέχετε κατάλληλες προκλήσεις για πολύ ικανές/ούς μαθήτριες / μαθητές;

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καθόλου	Ελάχιστα	Πολύ λίγο	Λίγο	Μέτρια	Πάνω του μέσου όρου	Πολύ	Πάρα πολύ	Σε πολύ μεγάλο βαθμό

ΕΝΟΤΗΤΑ Ε΄: Πρόθεση Παραμονής / Αποχώρησης

Η ακόλουθη ενότητα έχει ως στόχο να διαπιστώσει **σε ποιο βαθμό σκοπεύετε να παραμείνετε στη / στον δομή / οργανισμό / φορέα στην / στον οποία/ο εργάζεστε.**

Παρακαλώ διαβάστε κάθε ερώτηση και απαντήστε με βάση την πρώτη σας αντίδραση, συμπληρώνοντας το κατάλληλο πλαίσιο στην κλίμακα που παρέχεται.

Δεν υπάρχουν «σωστές» ή «λανθασμένες» απαντήσεις.

Ε.1. Πόσες φορές έχετε σκεφτεί να αφήσετε τη δουλειά σας;

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ποτέ	Σπάνια	Κάποιες φορές	Συχνά	Πάντα

Ε.2. Σε ποιο βαθμό η τρέχουσα εργασία σας ικανοποιεί τις προσωπικές σας ανάγκες;

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καθόλου	Λίγο	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Πολύ	Πάρα πολύ

E.3. Πόσο συχνά νιώθετε απογοητευμένοι όταν δεν σας δίνεται η ευκαιρία στην εργασία να επιτύχετε τους προσωπικούς σας στόχους που σχετίζονται με την εργασία;

<input type="checkbox"/> Ποτέ	<input type="checkbox"/> Σπάνια	<input type="checkbox"/> Κάποιες φορές	<input type="checkbox"/> Συχνά	<input type="checkbox"/> Πάντα
----------------------------------	------------------------------------	---	-----------------------------------	-----------------------------------

E.4. Πόσο συχνά ονειρεύεστε να βρείτε μια άλλη δουλειά που θα ταιριάζει καλύτερα στις προσωπικές σας ανάγκες;

<input type="checkbox"/> Ποτέ	<input type="checkbox"/> Σπάνια	<input type="checkbox"/> Κάποιες φορές	<input type="checkbox"/> Συχνά	<input type="checkbox"/> Πάντα
----------------------------------	------------------------------------	---	-----------------------------------	-----------------------------------

E.5. Πόσο πιθανό είναι να δεχτείτε μια άλλη θέση εργασίας με το ίδιο επίπεδο αμοιβής, αν σας προσφερθεί;

<input type="checkbox"/> Καθόλου πιθανό	<input type="checkbox"/> Λίγο πιθανό	<input type="checkbox"/> Μέτρια πιθανό	<input type="checkbox"/> Αρκετά πιθανό	<input type="checkbox"/> Εξαιρετικά πιθανό
--	---	---	---	---

E.6. Πόσο συχνά ανυπομονείτε για μια άλλη μέρα στη δουλειά;

<input type="checkbox"/> Ποτέ	<input type="checkbox"/> Σπάνια	<input type="checkbox"/> Κάποιες φορές	<input type="checkbox"/> Συχνά	<input type="checkbox"/> Πάντα
----------------------------------	------------------------------------	---	-----------------------------------	-----------------------------------

ΕΝΟΤΗΤΑ ΣΤ': Κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της μελέτης

Στην παρούσα ενότητα μπορείτε να δηλώσετε **προαιρετικά** την επιθυμία σας να σας αποσταλούν τα συνοπτικά αποτελέσματα της παρούσας μελέτης.

Αν επιθυμείτε να σας αποσταλούν τα συνοπτικά αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, παρακαλώ γράψτε τη διεύθυνση email σας στο παρακάτω πλαίσιο:

Σημείωση: Η διεύθυνση email σας δεν θα κοινοποιηθεί πουθενά και σε κανέναν.

Διεύθυνση e-mail:

Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται εδώ!

Σας ευχαριστώ θερμά για τον χρόνο και τη συμμετοχή σας!

Καλή συνέχεια στο έργο σας!

Με εκτίμηση,

Καραμεταζάς Χρήστος

Μεταπτυχιακός Φοιτητής στο Π.Μ.Σ. «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση»

του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Σελίδα 16 από 16

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΔΙΑΣΤΑΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

ΔΙΑΣΤΑΣΗ 1^Η - Οργανωσιακή Δέσμευση:

Πίνακας ΠΒ΄.1

Δείκτες εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας *Organizational Commitment Scale (OCS)* στην πιλοτική εφαρμογή

	N των ερωτήσεων	Cronbach's alpha
Συναισθηματική Δέσμευση (Affective Commitment)	8	.918
Δέσμευση Συνέχειας (Continuance Commitment)	8	.905
Κανονιστική Δέσμευση (Normative Commitment)	8	.845

Πίνακας ΠΒ΄.2

Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των διαστάσεων της *Organizational Commitment Scale (OCS)* στην πιλοτική εφαρμογή

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Συναισθηματική Δέσμευση (Affective Commitment)	54	1.00	6.88	4.65	1.36
Δέσμευση Συνέχειας (Continuance Commitment)	54	1.00	7.00	4.87	1.49
Κανονιστική Δέσμευση (Normative Commitment)	54	1.00	6.25	3.91	1.12

ΔΙΑΣΤΑΣΗ 2^Η – Ποιότητα Εργασιακής Ζωής:

Πίνακας ΠΒ΄.3

Δείκτες εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας *Work-Related Quality of Life (WRQoL)* στην πιλοτική εφαρμογή

	N των ερωτήσεων	Cronbach's alpha
Ικανοποίηση από την Εργασία και την Καριέρα (Job Career Satisfaction)	6	.788
Έλεγχος στην Εργασία (Control At Work)	3	.673

Γενική Ευημερία (General Well Being)	6	.908
Ισορροπία Εργασίας-Προσωπικής Ζωής (Home Work Interface)	3	.699
Εργασιακό Στρες (Stress At Work)	2	.828
Συνθήκες Εργασίας (Working Conditions)	3	.863

Πίνακας ΠΒ'4

Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των διαστάσεων της κλίμακας *Work-Related Quality of Life (WRQoL)* στην πιλοτική εφαρμογή

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ικανοποίηση από την Εργασία και την Καριέρα (Job Career Satisfaction)	54	2.67	5.00	3.86	.62
Έλεγχος στην Εργασία (Control At Work)	54	2.00	5.00	3.75	.71
Γενική Ευημερία (General Wellbeing)	54	1.83	5.00	3.81	.83
Ισορροπία Εργασίας-Προσωπικής Ζωής (Home Work Interface)	54	1.33	5.00	3.49	.93
Εργασιακό Στρες (Stress At Work)	54	1.00	5.00	2.93	1.10
Συνθήκες Εργασίας (Working Conditions)	54	1.33	5.00	3.67	.93

ΔΙΑΣΤΑΣΗ 3^Η – Διδακτική Αυτο-αποτελεσματικότητα:

Πίνακας ΠΒ'5

Δείκτες εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας *Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)* στην πιλοτική εφαρμογή

	N των ερωτήσεων	Cronbach's alpha
Αυτο-αποτελεσματικότητα στην Εμπλοκή των Μαθητριών/Μαθητών (Student Engagement)	8	.937
Αυτο-αποτελεσματικότητα στις Διδακτικές Στρατηγικές (Instructional Strategies)	8	.945
Αυτο-αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης (Classroom Management)	8	.951
Συνολική Αυτο-αποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικού (Teachers' Sense of Efficacy Scale)	24	.977

Πίνακας ΠΒ'.6

Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των διαστάσεων της κλίμακας *Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)* στην πιλοτική εφαρμογή

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Αυτο-αποτελεσματικότητα στην Εμπλοκή των Μαθητριών/Μαθητών (Student Engagement)	54	4.88	9.00	6.72	1.21
Αυτο-αποτελεσματικότητα στις Διδακτικές Στρατηγικές (Instructional Strategies)	54	4.75	9.00	6.89	1.20
Αυτο-αποτελεσματικότητα στη Διαχείριση της Τάξης (Classroom Management)	54	3.88	9.00	6.61	1.33
Συνολική Αυτο-αποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικού (Teachers' Sense of Efficacy Scale)	54	4.79	9.00	6.74	1.20

ΔΙΑΣΤΑΣΗ 4^Η – Πρόθεση Αποχώρησης:

Πίνακας ΠΒ'.7

Δείκτης εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας *Turnover Intention Scale (TIS-6)* στην πιλοτική εφαρμογή

	N των ερωτήσεων	Cronbach's alpha
Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης (Turnover Intention Scale)	6	.855

Πίνακας ΠΒ'.8

Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία της κλίμακας *Turnover Intention Scale (TIS-6)* στην πιλοτική εφαρμογή

	N	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Συνολική Πρόθεση Αποχώρησης (Turnover Intention Scale)	54	6.00	30.00	15.44	5.39

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ΄

ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

1. ΒΑΣΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
ΤΙΤΛΟΣ	Έρευνα Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας με τίτλο: «Η επίδραση της Οργανωσιακής Δέσμευσης, της Ποιότητας Εργασιακής Ζωής και της Διδακτικής Αυτο-αποτελεσματικότητας στην Πρόθεση Αποχώρησης των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης: Η περίπτωση της Ελλάδας.»
ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ	Ερευνητής: Χρήστος Καραμεταξάς, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακός Φοιτητής του Π.Μ.Σ. «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση». Επιβλέπων: Σπυρίδων Γεώργιος Σούλης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Καθηγητής Ειδικής Παιδαγωγικής, Διευθυντής Π.Μ.Σ. «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση». Στοιχεία Επικοινωνίας Ερευνητικού Υπεύθυνου: Διεύθυνση Email: ssoulis@uoi.gr Τηλέφωνο: 2651005664
ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣ	Δεν υπάρχει.

2. ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΣΚΟΠΟΣ, ΤΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ;
<p>Η έρευνα αυτή διεξάγεται προκειμένου να διερευνηθεί πώς η Οργανωσιακή Δέσμευση, η Ποιότητα Εργασιακής Ζωής και η Διδακτική Αυτο-αποτελεσματικότητα σχετίζονται με την πρόθεση αποχώρησης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Στόχος είναι να εντοπιστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική σταθερότητα των εκπαιδευτικών, ώστε να αναδειχθούν κρίσιμες πτυχές της επαγγελματικής τους εμπειρίας.</p> <p>Η συμβολή σας στην έρευνα είναι σημαντική, καθώς οι απαντήσεις σας θα προσφέρουν πολύτιμα δεδομένα για την καλύτερη κατανόηση των συνθηκών που επηρεάζουν την εργασιακή καθημερινότητα και την αποχώρηση των εκπαιδευτικών από τον χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στη χώρα μας.</p> <p>Τα επιστημονικά οφέλη της έρευνας σχετίζονται με την ενίσχυση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας γύρω από την Οργανωσιακή Δέσμευση, την Ποιότητα Εργασιακής Ζωής και την Διδακτική Αυτο-Αποτελεσματικότητα στον χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.</p> <p>Τα κοινωνικά οφέλη συνίστανται στη δυνατότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων από φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής και διοίκησης, με στόχο την ανάπτυξη παρεμβάσεων που θα βελτιώσουν τις συνθήκες εργασίας, θα ενισχύσουν την επαγγελματική ικανοποίηση και θα συμβάλουν στη μείωση της πρόθεσης αποχώρησης των ειδικών παιδαγωγών από τον χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.</p>



3. ΓΙΑΤΙ ΕΧΩ ΠΡΟΣΚΛΗΘΕΙ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΩ;

Έχετε προσκληθεί να συμμετάσχετε στην έρευνα αυτή **γιατί εργάζεστε στον χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και διαθέτετε πολύτιμη εμπειρία από την καθημερινή σας διδακτική πράξη**. Η συμβολή σας είναι ουσιαστική, καθώς η έρευνα στοχεύει να κατανοήσει καλύτερα τους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεση αποχώρησης των ειδικών παιδαγωγών από τον κλάδο.

Οι συμμετέχοντες που επιδιώκεται να λάβουν μέρος είναι εν ενεργεία ειδικοί παιδαγωγοί εργαζόμενοι σε δομές της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας ή τύπου σύμβασης (μόνιμοι ή αναπληρωτές). Δεν απαιτούνται ειδικές γνώσεις ή δεξιότητες πέραν της επαγγελματικής εμπειρίας στον χώρο της εκπαίδευσης. Δεν τίθενται περιορισμοί που σχετίζονται με την υγεία, καθώς το ερωτηματολόγιο δεν επιβαρύνει ψυχικά ή σωματικά τους συμμετέχοντες.

4. ΤΙ ΘΑ ΜΟΥ ΖΗΤΗΘΕΙ ΝΑ ΚΑΝΩ;

Για να συμμετάσχετε στην έρευνα, θα σας ζητηθεί **να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο της μελέτης**, το οποίο θα διανεμηθεί είτε σε έντυπη μορφή είτε σε ηλεκτρονική μορφή μέσω ειδικής φόρμας (Google Forms).

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αναμένεται να διαρκέσει περίπου 15–20 λεπτά και δεν ενέχει κανέναν κίνδυνο ή επιβάρυνση για εσάς. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις· ζητείται αποκλειστικά η προσωπική σας άποψη.

5. ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΚΙΝΔΥΝΟΙ Ή ΚΟΣΤΟΣ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ;

Η συμμετοχή σας στην έρευνα **δεν συνεπάγεται κάποιον κίνδυνο ή οικονομική επιβάρυνση** για εσάς. Σε περίπτωση διαπίστωσης παράνομων πράξεων ή εγκληματικών δράσεων σας ενημερώνουμε ότι τα στοιχεία σας δεν προστατεύονται από τυχόν έρευνα των επίσημων αρχών και ότι ενδέχεται να οφείλουμε να προβούμε στις απαραίτητες νόμιμες ενέργειες ενημέρωσης των αρχών, ειδικά εάν υπάρχει κίνδυνος για την σωματική υγεία ή την ζωή ανθρώπων.

6. ΥΠΟΧΡΕΟΥΜΑΙ ΝΑ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΩ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ;

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι **απολύτως εθελοντική**. Μπορείτε να αρνηθείτε να συμμετάσχετε χωρίς καμία αιτιολογία ή δικαιολογία. Μπορείτε να αλλάξετε γνώμη ανά πάσα στιγμή και να αποχωρήσετε από την έρευνα χωρίς καμία αιτιολογία ή δικαιολογία και χωρίς καμία συνέπεια για σας. Σε αυτή την περίπτωση μπορείτε να ζητήσετε να διαγραφούν τα δεδομένα και οι πληροφορίες που έχουμε συλλέξει για σας.

7. ΘΑ ΛΑΒΩ ΚΑΠΟΙΑ ΑΜΟΙΒΗ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΜΟΥ;

Δεν υπάρχει κάποια πρόβλεψη αμοιβής για της/τους συμμετέχουσες/οντες της έρευνας.



8. ΠΩΣ ΘΑ ΠΡΟΣΤΑΤΕΥΘΟΥΝ ΤΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΜΟΥ ΔΕΔΟΜΕΝΑ;

Υπεύθυνος Επεξεργασίας των δεδομένων σας είναι το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Θα συγκεντρώσουμε τα παρακάτω προσωπικά δεδομένα σας:

Κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, θα συλλεχθούν μόνο **δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία** (π.χ. φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, εργασιακή σχέση, ειδικότητα).

Δεν θα ζητηθούν προσωπικά στοιχεία ταυτοποίησης, όπως όνομα, διεύθυνση, αριθμός τηλεφώνου, ή υποχρεωτική διεύθυνση e-mail.

Μόνο στην τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου παρέχεται **προαιρετικά** η δυνατότητα δήλωσης e-mail, αποκλειστικά για όσους συμμετέχοντες επιθυμούν να τους κοινοποιηθούν συνοπτικά τα αποτελέσματα της έρευνας. Η παροχή του e-mail δεν είναι υποχρεωτική για τη συμμετοχή.

Τα δεδομένα σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς, επιστημονικούς και στατιστικούς σκοπούς.

Τα δεδομένα σας επεξεργάζονται βάσει της **ρητής συγκατάθεσής σας**, που μας παρέχετε διαμέσου του παρόντος εντύπου.

Τα δεδομένα θα είναι **ανώνυμα** και δεν θα συνδέονται με καμία προσωπική σας πληροφορία. Τα ερωτηματολόγια που θα συλλεχθούν ηλεκτρονικά μέσω Google Forms δεν θα καταγράφουν **IP address** ούτε οποιοδήποτε στοιχείο αναγνώρισης. Τα δεδομένα θα αποθηκευτούν σε **ασφαλές ψηφιακό περιβάλλον** (προστατευμένοι φάκελοι με κωδικό πρόσβασης) και θα είναι προσβάσιμα μόνο από τον ερευνητή και τον επιβλέποντα καθηγητή.

Με κανέναν τρόπο **δεν θα αποκαλυφθεί η ταυτότητά σας** σε δημοσιεύσεις, δημόσιες παρουσιάσεις ή επιστημονικές αναφορές. Σε περίπτωση που θελήσουμε να χρησιμοποιήσουμε τα δεδομένα σας επώνυμα, θα ζητήσουμε προηγουμένως ξεχωριστά την ρητή συγκατάθεσή σας.

Το Πανεπιστήμιο διατηρεί τα δεδομένα της έρευνας για πέντε (5) έτη από την ολοκλήρωση της έρευνας. Κατόπιν, τα δεδομένα θα καταστραφούν/διαγραφούν ασφαλώς. Εφόσον κρίνουμε ότι τα δεδομένα της έρευνας είναι απαραίτητα να χρησιμοποιηθούν για άλλη έρευνα ή να διατηρηθούν για σκοπούς αρχειοθέτησης, επιστημονικής ή ιστορικής έρευνας ή για στατιστικούς σκοπούς, θα προβούμε σε πλήρη ανωνυμοποίησή τους.

Τα **δικαιώματα** σας αναφορικά με τα προσωπικά σας δεδομένα είναι τα εξής:

Πρόσβαση	Να λάβετε αντίγραφα των δεδομένων σας
Διόρθωση	Να ζητήσετε διορθώσεις όσον αφορά τα δεδομένα σας
Φορητότητα	Να ζητήσετε να διαβιβάσουμε τα δεδομένα σας σε κάποιον αποδέκτη

Επίσης, **έχετε το δικαίωμα να ανακαλέσετε την συγκατάθεσή σας οποιαδήποτε στιγμή.**

Σε περίπτωση που ανακαλέσετε την συγκατάθεσή σας, έχετε επίσης τα εξής δικαιώματα:

Διαγραφή	Να ζητήσετε να διαγράψουμε τα δεδομένα σας
----------	--



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Περιορισμός επεξεργασίας Να ζητήσετε να σταματήσει ένα μέρος της επεξεργασίας

Για να υποβάλλετε τα αιτήματά σας αλλά και για οποιοδήποτε θέμα αφορά τα προσωπικά σας δεδομένα, μπορείτε να επικοινωνήσετε με τον Υπεύθυνο Προστασίας Δεδομένων (DPO) του Πανεπιστημίου στο e-mail dpo@uoi.gr, τηλ.: 2651007321.

Για οποιαδήποτε παράβαση αφορά την επεξεργασία των προσωπικών σας δεδομένων, έχετε το δικαίωμα υποβολής καταγγελίας στην Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα, Κηφισίας 1-3, Τ.Κ. 115 23, Αθήνα, τηλ.: +30-210 6475600, e-mail: contact@dpa.gr

9. ΠΟΥ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΥΠΟΒΑΛΩ ΠΑΡΑΠΟΝΑ Η ΚΑΤΑΓΓΕΛΙΕΣ;

Για οποιαδήποτε παράπονα ή καταγγελίες σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας μπορείτε να προσφύγετε στην Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων:

Γραμματεία Επιτροπής:
Τηλ. : 2651007134 & 2651008454
Email: eyde@uoi.gr

10. ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΗ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΟΝΕΑ/ΚΗΔΕΜΟΝΑ Ή ΔΙΚΑΣΤΙΚΟΥ ΣΥΜΠΑΡΑΣΤΑΤΗ

Η συγκεκριμένη έρευνα δεν απευθύνεται σε ανήλικους ή σε άτομα που τελούν υπό δικαστική συμπαράσταση. Συνεπώς, το παρόν πεδίο δεν έχει εφαρμογή.

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Ο/Η κάτωθι υπογεγραμμένος/η, **δηλώνω ότι έχω ενημερωθεί πλήρως** για τους όρους συμμετοχής μου στην έρευνα και την επεξεργασία των προσωπικών μου δεδομένων.

Παρέχω την ρητή συγκατάθεσή μου για την συμμετοχή μου στην έρευνα και την επεξεργασία των ως άνω αναφερόμενων προσωπικών μου δεδομένων.

Όνοματεπώνυμο συμμετέχοντος

Όνοματεπώνυμο:

Ημερομηνία:

Υπογραφή:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ΄

ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΡΙΣΗ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΩΤΟΚΟΛΟΥ ΑΠΟ ΤΗΝ Ε.Η.Δ.Ε. ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΗΘΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Προς

Τον κ. Σούλη Σπυρίδωνα- Γεώργιο,
Καθηγητή Ειδικής Παιδαγωγικής,
Διευθυντή του Εργαστηρίου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Τμήμα ΠΤΔΕ
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ιωάννινα, 14 Νοεμβρίου 2025
Αριθμ. Πρωτ.:51320/2025

Αξιότιμε κύριε Σούλη,

Κατόπιν εξέτασης της αίτησής σας από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στην Συνεδρίαση της 12^{ης} Νοεμβρίου 2025, καθώς και των συμπληρωματικών στοιχείων που σας ζητήθηκαν, σας χορηγείται δεοντολογική έγκριση για την παρακάτω πρόταση:

Τίτλος: «Η επίδραση της Οργανωσιακής Δέσμευσης, της Ποιότητας Εργασιακής Ζωής και της Διδακτικής Αυτο-αποτελεσματικότητας στην Πρόθεση Αποχώρησης των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης: Η περίπτωση της Ελλάδας»

Σας ευχόμαστε καλή επιτυχία στη διεξαγωγή της έρευνας.

Με εκτίμηση,

Η Πρόεδρος
της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας

VASILIKI BOUMPA
18.11.2025 09:22 UTC
Μπούμπα Βασιλική

Καθηγήτρια Τμήματος Ιατρικής ΠΙ

e-mail: eyde@uoi.gr τηλ.: 26510-07134

